

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2016

Eva Kadlecová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáky ze socio-kulturně odlišného či  
znevýhodněného prostředí

Inclusive education with focus on pupils from socially and culturally different or  
disadvantaged backgrounds

Eva Kadlecová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Anglický jazyk - Sociální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáky ze socio-kulturně odlišného či znevýhodněného prostředí vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 15. 4. 2016

.....

podpis

## Poděkování

Děkuji PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá tématem inkluzivního vzdělávání z hlediska začleňování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí do hlavního vzdělávacího proudu. Na základě rozboru relevantních zdrojů informací je v teoretické části popsána současná situace v České republice týkající se inkluzivního vzdělávání. Na inkluzivní vzdělávání je pohlíženo v kontextu speciální pedagogiky, multikulturní výchovy a sociálního prostředí. Dále je nastíněna část legislativního ošetření tohoto vzdělávání a možnost podpůrného opatření ve formě skupinového doučování.

V praktické části je popsán kroužek skupinového doučování jako jedna z možných forem podpůrného opatření. Je analyzován na základě výsledků dotazníkového šetření mezi dětmi docházejícími na kroužek a strukturovaných rozhovorů s dobrovolníky, kteří tyto kroužky pomáhají vést.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Inkluze, inkluzivní vzdělávání, znevýhodnění, žák, podpůrné opatření, asistent pedagoga, skupinové doučování, strukturovaný rozhovor, dotazník

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the topic of inclusive education in terms of inclusion of children from socio-culturally disadvantaged backgrounds into mainstream education. In the theoretical part there is description of the current situation in the Czech Republic based on the analysis of relevant sources of information regarding inclusive education. Inclusive education is viewed in the context of special education, multicultural education and social environment. As next there is outlined part of a legislative framework of this education and the possibility of support measures in the form of group tutoring.

The practical part describes the group tutoring as one of the possible form of support measures. The group tutoring is analysed on the basis of the results of survey among children, who attended the group tutoring, and structured interviews with volunteers who helped to guide this tutoring.

## **KEYWORDS**

Inclusion, inclusive education , disadvantagedness, pupil, supportive measures, teaching assistant, group tutoring, structured interview, questionnaire

## Obsah

1	Úvod .....	7
2	Inkluzivní vzdělávání .....	9
2.1	Pojem inkluzivní vzdělávání.....	9
2.2	Inkluzivní vzdělávání v kontextu speciální pedagogiky.....	10
2.3	Inkluzivní vzdělávání v kontextu multikulturní výchovy.....	12
2.4	Inkluzivní vzdělávání v kontextu sociologie .....	14
2.4.1	Dítě ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.....	15
2.4.2	Školní neúspěch dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí .....	17
3	Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání .....	20
3.1	Legislativní zajištění asistenta pedagoga.....	20
3.2	Novela zákona č. 82/2015 Sb. ....	22
4	Situace v České republice.....	25
4.1	Nevládní podpora inkluzivního vzdělávání .....	25
4.1.1	Férová škola.....	25
4.1.2	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání - ČOSIV .....	28
4.1.3	Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.....	28
4.2	Podpora sociálního začleňování ze strany Vlády České republiky .....	29
4.3	Podpora inkluzivního vzdělávání ze strany MŠMT. ....	31
5	Podpůrné opatření – skupinové vzdělávání.....	34
5.1	Kompetence k učení.....	34
5.2	Skupinová dynamika v kroužku skupinového vzdělávání.....	35
5.3	Práce s dětskou skupinou .....	35
6	Praktická část.....	37
7	Strukturované rozhovory .....	39
7.1	Strukturovaný rozhovor s dobrovolnicí V. ....	39
7.2	Strukturovaný rozhovor s dobrovolníkem P. ....	40
7.3	Strukturovaný rozhovor s dobrovolnicí T.....	42
7.4	Shrnutí rozhovorů .....	43

8	Dotazníkové šetření .....	46
8.1	Charakteristika cílové skupiny.....	46
8.2	Výsledky dotazníkového šetření .....	47
8.3	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření .....	62
9	Pracovní výstup – kroužek skupinového doučování .....	63
9.1	Charakteristika kroužku skupinového doučování.....	63
9.2	Struktura kroužku .....	65
11	Seznam použitých informačních zdrojů .....	67
12	Seznam příloh .....	70



# 1 Úvod

Inkluzivní vzdělávání je téma, které v současné době velmi silně rezonuje celou českou, ať už odbornou či veřejnou, společností. Vyvolává mnoho různorodých reakcí. Na jedné straně nadšení, ale na straně druhé také strach, obavy a odpor k opatřením a změnám, které má tento posun v českém vzdělávacím systému přinést. Proto se tato práce bude tématu inkluzivního vzdělávání věnovat, a to zejména otázce vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Tato problematika je ovšem natolik rozsáhlá a složitá, že se pokusí alespoň částečně nastínit pouze malou oblast – téma inkluzivní vzdělávání a možnosti podpůrného opatření ve formě skupinového doučování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

Mezi základní práva každého dítěte patří právo na vzdělání. Toto právo je jasně definováno v Úmluvě o právech dítěte. „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání...*“, je rozvedeno ve Článku 28 odstavci 1. V tomto mezinárodním dokumentu, který je pro Českou republiku závazný, se v Článku 2 odstavci 1 také uvádí, že: „*Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců*“. Všechny děti by tedy měly mít v České republice zajištěn rovný přístup ke vzdělávání. Zůstává otázkou, zda tomu tak ve všech případech skutečně je.

Cílem této práce je tuto situaci zhodnotit z hlediska teoretického rozboru a praktické analýzy kroužku doučování určeného pro žáky s potřebou podpůrných opatření a tím alespoň částečně zmapovat potřeby dětí z hlediska takového kroužku.

V teoretické části je nejprve definován pojem inkluze či inkluzivního vzdělávání a poté je popisován tento pojem v kontextu speciální pedagogiky, v kontextu multikulturní výchovy a v kontextu sociologie, kde je pozornost zaměřena na dítě ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a na školní neúspěch dětí právě z takového prostředí. Také je zmíněno legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání, především legislativní zajištění asistenta pedagoga a novela školského zákona – zákon č. 82/2015 Sb. Následuje pohled na situaci v České republice z hlediska podpory inkluzivního vzdělávání a sociálního začleňování ze strany nevládních organizací a projektů a dále také ze strany Vlády České republiky a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Praktická část práce je věnována rozboru práce kroužku skupinového doučování na základních školách. Tento kroužek je podroben rozboru pomocí strukturovaných rozhovorů s dobrovolníky, kteří v minulém roce na kroužku skupinového doučování vyučovali. Následně je kroužek posouzen z hlediska potřeb žáků, kteří na něj docházeli. Potřeby jsou zjišťovány na základě dotazníkového šetření mezi žáky. Před závěrem je jako výstup práce popsán kroužek skupinového doučování a v samotném závěru práce je přidáno několik doporučení směrem ke kroužku a také ke školám.

## 2 Inkluzivní vzdělávání

V první kapitole bude nejprve vymezen pojem inkluzivní vzdělávání. Dále bude inkluze pojata v kontextu oborů pedagogiky, kterých se dotýká nejvíce, tedy v kontextu speciální pedagogiky, multikulturní výchovy a sociologie.

### 2.1 Pojem inkluzivní vzdělávání

Nejprve je potřeba si pojem inkluze či inkluzivního vzdělávání definovat. Inkluze se nejjednodušeji dá definovat jako začlenění. Oproti tomu by pak významově stála exkluze, což je podle Anderlikové (Anderliková, 2014) „*vytlačení ze společenství i proti vůli dotyčného*“.<sup>1</sup>

Dle definice uvedené v pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2001) je inkluzivní škola taková, která vytváří „*prostor pro realizaci principu rovnosti vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, respektuje odlišnosti žáků (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.)*“.<sup>2</sup>

V takové škole pak probíhá inkluzivní vzdělávání, které je podle tohoto slovníku definováno jako: „*hnutí usilující o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání žáků i těžce postižených. Klade veliký důraz na proměnu atmosféry a práce celé třídy (školy) tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého, nejen postiženého žáka.*“ Dále se podle této definice jedná o „*vzdělávání stírající rozdíly mezi vědou, náboženstvím a humanismem, kladoucí stejný důraz na subjektivní zkušenost žáka jako na objektivní fakta. Přístup prosazovaný v rámci tzv. spirituálních směrů vzdělávání ovlivněných často východními náboženstvími a hnutím New Age.*“<sup>3</sup>

V praxi to tedy znamená zařazování všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu, který je ovšem na takové začleňování patřičně připraven. Je nabíledni, že ve školách, kde k inkluzivnímu vzdělávání dochází, tedy s velmi různým složením žáků, jsou současně kladeny vyšší nároky právě na připravenost práce se všemi jedinci. Bude se jednat především o práci s pomůckami, učebním prostředím, ale především o zapojení dalších osob, jako asistentů pedagogů a dalších externích odborníků, do vzdělávacího procesu.

---

<sup>1</sup> ANDERLIKOVÁ, L. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. 2014, s. 37

<sup>2</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2001, s. 85

<sup>3</sup> Tamtéž

Na webových stránkách Inkluze.cz se lze dočíst, že proto, aby inkluzivní vzdělávání fungovalo, je potřeba postavit ho na několika principech. Tyto principy pak jsou shrnuty podle Bootha (Booth, 2007) do následujících bodů:

- „Všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Žáci se zapojují do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Školní prostředí, politika a praxe se mění tak, aby byla zohledněna různorodost žáků.
- Odstraňují se překážky v učení a zapojují se všichni studenti, tedy nejen ti, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Rozdíly mezi studenty jsou vnímány jako inspirace pro výuku, nikoliv jako problém, který je třeba řešit.
- Respektuje se právo žáků na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Dochází ke zkvalitňování škol pro potřeby žáků i učitelů.
- Podporují se vzájemně prospěšné vztahy mezi školami a okolní komunitou.
- Inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.“<sup>4</sup>

## 2.2 Inkluzivní vzdělávání v kontextu speciální pedagogiky

Speciální pedagogika je podle definice v Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2001): „Vědní obor, který se zabývá teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování. ... V současné době přechází speciální pedagogika od zaměření na školní věk k celoživotní péči o jedince se speciálními potřebami, přispívá k řešení otázek integrace žáků zdravotně postižených mezi běžnou populaci.“<sup>5</sup>

I z této definice vyplývá, že speciální pedagogika se dnes nezabývá pouze prací s dětmi a mládeží ve speciálních třídách a školách, ale rozšiřuje své působení na populaci osob se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a na celoživotní péči o ně.

Podle Janků (Janků, 2013) je cílem speciální pedagogiky zkvalitňovat život osob s postižením, tuto kvalitu udržovat a dbát o ni a umožnit tak maximální možný rozvoj těchto

---

<sup>4</sup> BOOTH, T., AINSWORTH, M. *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. 23. 10. 2015 <[http://www.inkluzce.cz/\\_upload/ukazatel-inkluzce.pdf](http://www.inkluzce.cz/_upload/ukazatel-inkluzce.pdf)>

<sup>5</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2001, s. 225

osob po všech stránkách. Jako nejvyšší metu pak autorka (Janků, 2013) označuje zařazení osob s postižením do běžné společnosti, jejich socializaci (a případně resocializaci) a samozřejmě také profesní a osobnostní růst lidí s postižením.

Speciální pedagogika je dále autorkou (Janků, 2013) charakterizována několika znaky:

- „budováním společenského statusu a prestiže, empatie a tolerance k lidem s handicapem, celoživotním vzděláváním a uplatněním na trhu práce;
- respektováním všech složek osobnosti člověka s postižením, jeho práv, potřeb i schopností;
- důrazem na nezávislost lidí se zdravotním postižením, jejich aktivitu a kreativitu podporující seberealizaci osobnosti;
- optimalizací kvalit života a podmínek edukace.“<sup>6</sup>

K tomu dodává (Janků, 2013), že v současné době se ve společnosti, a stejně tak ve speciální pedagogice, projevuje snaha o větší integraci lidí s postižením do běžné reality. Z toho také plyne, že do speciálních institucí a škol by se měly zařazovat jen osoby s těžšími nedostatky, tedy s kombinovaným postižením, nebo s těžkým mentálním a tělesným postižením, zatímco děti s lehkým typem postižení by měly chodit do běžných škol a mezi děti a mládež bez speciálních potřeb. Podle názoru autorky (Janků, 2013) je segregace této skupiny osob nepřijatelná především z důvodu obohacování celé společnosti, a je stejně tak nepřijatelná pro dnešní demokratický svět.

Snahy o zapojení lidí s postižením do společnosti, jejich vzdělávání a uznání jako plnohodnotných členů společnosti jsou z hlediska vývoje společnosti teprve nedávnou záležitostí. Jak uvádí Blažková (Blažková, 2014), jedná se ve vyspělých zemích teprve o období druhé poloviny 20. století a v České republice dokonce teprve o období posledních dvou desetiletí, tedy o období po pádu komunistického režimu, kdy naopak docházelo k velké segregaci osob s postižením. Teprve v posledních několika letech se v prostředí českého školství (ale i společnosti obecně) začíná ve spojitosti s osobami s postižením hovořit o inkluzivních přístupech. Tyto tendence lze podle Blažkové (Blažková, 2013) charakterizovat jako přirozené začleňování handicapovaných osob do běžné společnosti, jinak řečeno nevyčleňování těchto osob z běžné populace.

O možnostech začleňování dětí s postižením, narušením a ohrožením do běžných škol píše také Lechta (Lechta, 2010), který uvádí pět možných přístupů k edukaci dětí s různými postiženími tak, jak je zpracoval Scholz. Uvedeny zde budou čtyři přístupy:

---

<sup>6</sup> JANKŮ, Kateřina. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. 2013, s. 23

- Exkluze – děti s postižením, které nesplňují kritéria, jež více či méně svévolně vymezí určitá vyšší instance, se kompletně vyloučí z edukačního procesu
- Segregace - děti se rozdělují podle předem vymezených kritérií na určité podskupiny. Při tomto přístupu se vychází z názoru, že je možné žákům poskytnout optimální podmínky edukace pouze v nejvíce homogenních skupinách. Vzdělávací systém je tedy rozdělen do dvou základních subsystémů: tzv. běžných škol a speciálních škol.
- Integrace - děti s postižením mohou – s určitou podporou – být zařazeny do běžných škol, ovšem nadále existují vedle sebe dva rozdílné systémy škol běžných a speciálních, tedy paralelně funguje integrativní a segregovaná edukace. V případě, že je integrace shledána jako neúspěšná, může být dítě vráceno do speciálního zařízení.
- Inkluze - základní idea integrace je postupně rozvíjena v novou, odlišnou a vyšší kvalitu, neboť při tomto přístupu se již rozdílnost chápe jako normalita. Zbytky starého školního systému a jeho segregujících tendencí postupně zanikají.

## 2.3 Inkluzivní vzdělávání v kontextu multikulturní výchovy

V pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2001) se dá dohledat následující definice multikulturní výchovy: „*V zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (anglicky multicultural, intercultural, multiethnic education aj.). Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.*“<sup>7</sup>

Interkulturní vzdělávání, které je obvykle chápáno širěji než multikulturní výchova, je podle Dany Moree (Moree a kol., 2008) jednou z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, ve které fungují principy rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin. Obecným cílem interkulturního vzdělávání je pak podle výše uvedené autorky nejen zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale především porozumění odlišnosti a rozvíjení smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, obzvláště v době, kdy se zvyšuje diverzita ve společnosti, a tím otevírat cestu k porozumění odlišným způsobům života, myšlení a

<sup>7</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2001, s. 129

vnímání světa. Interkulturní vzdělávání by tím pádem mělo být jedním z prostředků zmírňování napětí ve společnosti a podpory nestereotypního pohledu na všechny její členy.

Ve školním prostředí však v rámci realizace témat interkulturního vzdělávání převládá právě pojem multikulturní výchova, která je obsažena jako jedno z průřezových témat v rámcovém vzdělávacím programu. Pokud tedy bude multikulturní výchova stáhnuta na školní prostředí, je její náplní práce s diverzitou právě ve škole, specificky ve školních třídách.

Teoretická východiska multikulturní výchovy samozřejmě vychází a propojují poznatky z mnoha společenskovedních disciplín jako je pedagogika, sociologie, psychologie, filozofie a mnoho dalších. Existují ovšem, jak uvádí Dana Moree (Moree a kol., 2008), dva základní přístupy, a to tzv. transkulturní přístup, který je v posledních letech hojně využíván především v německé pedagogice, a tzv. kulturně-standardní přístup, který je, podle výzkumu provedeného v roce 2007 (Hajská a kol., 2008), hlavním vzdělávacím proudem multikulturní výchovy v České republice. Multikulturní výchova jako součást rámcových vzdělávacích programů má jedinečnou možnost podpořit inkluzivní mechanismy ve vzdělávání i společnosti. Podle autorů příručky Než začneme s multikulturní výchovou (Moree a kol., 2008) přispívá k proinkluzivnímu přístupu více transkulturní přístup, který společně s myšlenkou inkluzivního vzdělávání vychází z individuálního a osobnostního pojetí výchovy a spíše z kooperativních strategií při hledání společných témat. Jako cíl tohoto přístupu uvádějí autoři (Moree a kol., 2008) hledání vlastního přístupu k realizaci multikulturní výchovy, který je inspirován osobním životem pedagoga i životními příběhy jeho žáků a tak nabízí možnost aplikace témat multikulturní výchovy v souladu s jejich osobními schopnostmi, postoji i zkušenostmi, což může být pro pedagoga značnou výhodou. Jako další výhoda může být spatřováno, že transkulturní přístup k multikulturní výchově je propojen s dalšími průřezovými tématy, zejména s osobnostní a sociální výchovou, výchovou demokratického občana a výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Na rozdíl od tohoto přístupu klade kulturně-standardní přístup, který, jak již bylo uvedeno, v českém školství převládá, důraz na skupinové koncepty vycházející z odlišností a meziskupinového srovnávání, při čemž zdůrazňuje rozdíly mezi skupinami. Zde se může jako problematický ukázat důraz na skupinové identity a rozdíly mezi nimi, čímž tento přístup buduje systém kategorií, a tím může docházet k vytváření stereotypů.

Zároveň je ovšem jasné, že ač v České republice převládá kulturně-standardní přístup, jedná se spíše o tendenci a tento přístup se nedá aplikovat naprosto dogmaticky. Přístupy se mohou vzájemně prolínat a být ovlivněny pedagogickou praxí.

## 2.4 Inkluzivní vzdělávání v kontextu sociologie

Samotná sociologie tak, jak je definována Průchou (Průcha a kol., 2001), je „*věda o společnosti, její struktuře a fungování, o sociálních skupinách, institucích, sociálních jevech a procesech, s nimiž člověk přichází do kontaktu během svého života ve společnosti.*“<sup>8</sup> Ovšem jak je dále v Pedagogickém slovníku také uvedeno, některé směry sociologie ovlivnily i pedagogiku a v tomto směru už se sociologie dotýká i inkluzivního vzdělávání.

Takovým směrem by byla například sociologie výchovy. Tato disciplína se dále podle pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2001) „*zabývá zkoumáním za první místa a funkce výchovy ve společnosti, za druhé vztahů mezi sociální strukturou školního vzdělávání z hlediska sociálních charakteristik subjektů a za třetí fungování a efektů školy jako sociální instituce. Základní vědecká orientace sociologie výchovy spočívá v tom, že veškeré edukační procesy, jejich průběh a výsledky, jsou nazírány jako determinované sociálními faktory. Ústředními tématy sociologie výchovy jsou: vzdělanostní struktura a vzdělanostní mobilita; vztah mezi sociální stratifikací a vzděláním; rovnost vzdělávacích příležitostí; prostředí školy jako sociální instituce aj.*“<sup>9</sup>

Člověk je bytost společenská. Osobnost každého jedince je proto do značné míry utvářena právě jeho okolím. Na toto téma existuje mnoho sociologických teorií. Mezi takové patří například Teorie jazykových kódů Basila Bernsteina. Podle Prokopa (Prokop, 2001) v této teorii pokládá Bernstein jazyk za hlavní prostředek procesu socializace. Uvádí, že vývoj osobnosti dospívajícího jedince je determinován sociálním prostředím, které jedince obklopuje. To zahrnuje i sociální vrstvu, ve které žije. Bernstein tedy ve své teorii rozvíjí myšlenku, podle které se sociální rozvrstvení společnosti promítá do prostředí institucionální výchovy a vzdělávání ve škole, a tím pádem i do školních úspěchů jednotlivce. Dnes, téměř padesát let po vzniku této teorie, je téma školy a rodiny a rovnosti vzdělávacích šancí stále živým tématem.

Další takovou teorií je například i Teorie kulturního kapitálu francouzského sociologa Pierra Bourdieu. Podle Prokopa (Prokop, 2001) se jedná o jednu z nejvlivnějších teorií, která se zabývá souvislostí mezi vzděláním a sociálním prostředím, konkrétně reprodukcí vzdělanostních a sociálních nerovností. Zabývá se otázkou, jakým způsobem výchova a kultura přispívají k sociální reprodukci a tím ovlivňují sociální rozvrstvení. Neboť podle této teorie, jak ji uvádí Prokop (Prokop, 2001), jsou jednotlivé sociální vrstvy vždy vytvářeny jedinci, jejichž kulturní styl je stejný či velmi podobný. To se projevuje například v používání podobných jazykových

<sup>8</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2001, s. 220

<sup>9</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2001, s. 221



prostředků, symbolů, zvyků a dalších znaků. To vše přispívá k tomu, že děti z vyšších společenských vrstev oproti těm z nižších značně zvýhodňuje v přístupu ke kulturnímu kapitálu, což definuje Prokop (Prokop, 2001) jako kulturní signály vysokého statusu v kulturním a sociálním výběru, vztáhnuto na vzdělávací systém tedy kulturní kapitál rodiny ovlivňuje vzdělávací výsledky dítěte. Podle této teorie je škola institucí, která je postavena na kultuře vyšších vrstev, proto děti z rodin s vyšším kulturním statusem mají mnohem větší šanci ve vzdělávacím systému uspět, nežli děti z rodin z nižších sociálních vrstev, které v tomto systému naopak selhávají, neboť mají problém se v dané kultuře orientovat.

#### **2.4.1 Dítě ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí**

Jak je k sociálnímu znevýhodnění přistupováno dnes v České republice? Dle školského zákona je sociální znevýhodnění spolu se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním jasně definováno jako speciální vzdělávací potřeba. V paragrafu 16 o Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je v odstavci 1) uvedeno: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“*

V tomto paragrafu je v odstavci 4) také definováno sociální znevýhodnění:

*„Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona*

*a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*

*b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*

*c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu11).“*

Dále se je v tomto paragrafu do určité míry popsáno, jak k takovým dětem přistupovat. V odstavci 6) se uvádí, že:

*„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“*

Což v praxi může znamenat například přidělení žákovi se sociálním znevýhodněním asistenta pedagoga. Ostatně v odstavci 9) se o přidělení asistenta píše konkrétně, a to tak, že

ředitel určitého typu školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.

K dalším opatřením může patřit také sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Podle paragrafu 18 o Individuálním vzdělávacím plánu může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

I přesto, že je sociální znevýhodnění definováno ve školském zákonu, v praxi není specifikovat pojem sociální znevýhodnění jednoduchá věc, zejména proto, že se v tomto případě jedná o velmi citlivou otázku rodinného zázemí. Bořkovec (Bořkovcová a kol., 2013) uvádí tři hlavní faktory, které mohou sociální znevýhodnění způsobovat:

- Jako první faktor uvádí nedostačující podporu dítěte ve vzdělávání ze strany zákonných zástupců či příbuzných, nedostačující vedení k domácí přípravě nebo komunikace se školou.
- Druhým faktorem je jazyková bariéra. (dítě s odlišným mateřským jazykem)
- Za třetí faktor se pokládá rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte, ať už jde o různé druhy závislosti, násilí nebo zneužívání.

Ovšem u dítěte nemusejí být zastoupeny všechny tři faktory. Přítomnost jednoho nepodmiňuje přítomnost druhého nebo zbylých dvou. I přesto můžeme hovořit o sociálním znevýhodnění.

Pojem sociální znevýhodnění je v příručce Mají na to (Bořkovcová kol., 2013) vymezen také negativně. Podle tohoto vymezení je sociálně znevýhodněným žákem ten, kdo nemá podmínky potřebné pro úspěšné vzdělávání, a to nikoliv ze zdravotních důvodů, které tvoří samostatnou kategorii žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním.

Pro praktickou ilustraci sociálně znevýhodněného prostředí je přidán příklad, který je uveden v příručce Mají na to (Bořkovcová a kol., 2013):

*„Veronika (13 let) žije se svým ukrajinským otcem v Praze a chodí na běžnou základní školu. Otec přišel do Prahy ze západní Ukrajiny, žíví se na stavbě a pracuje celé dny, často i o víkendu. Verončina matka zůstala zatím s mladšími sourozenci na Ukrajině, usilují ale s manželem o vyřízení náležitostí a společné usazení v Praze. Veronika chodila na Ukrajině do běžné školy, česky ale zatím vůbec neumí (otec jen velmi špatně) a kromě spolužáků ve třídě není nikdo, kdo by ji mohl česky učit.“*

Jak již bylo zmíněno, diagnostika dítěte ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí je samozřejmě velmi složitá. Dětem bývá často diagnostikována lehká mentální porucha, i když

tomu tak nemusí být. U mnohých dětí je však právě oblast rodinného zázemí příčinou jejich školních neúspěchů. Bořkovec (Bořkovcová a kol., 2013) vidí problém v českém vzdělávacím systému, který klade na rodiče mnohé nároky a v němž je stále nezbytnou součástí cesty k úspěchu kvalitní domácí příprava. Ta bývá v takovém prostředí nedostatečná nebo může chybět úplně. Příručka Mají na to (Bořkovcová a kol., 2013) přichází s myšlenkou, že u dětí, obzvláště u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, by pozornost měla být zaměřena spíše na hledání zdrojů, které je možno při vzdělávání využít a na nichž se dá stavět, než hledat příčiny, proč dítě v hlavním proudu vzdělávacího systému selhává. Dodávají, že ačkoliv se u různých dětí vždy může jednat o stejnou vzdělávací potřebu, přístup může být u každého jedince naprosto odlišný. Není tedy důležité přesné diagnostikování, ale hledání cest, jak dítěti při vzdělávání pomoci a jaké používat metody a přístupy.

Ovšem Bořkovec (Bořkovcová a kol., 2013) zároveň s objasněním pojmu sociálně znevýhodněné prostředí uvádí i určitá rizika, která jsou s užíváním tohoto pojmu spojena. Je to právě z důvodu, že, jak již bylo napsáno, se jedná o oblast rodinného zázemí. Může se tedy stát, že označení sociálně znevýhodněný žák může být doprovázeno velmi negativními konotacemi na stranu rodiny, ač by tomu tak být nemělo. Při používání pojmu žák ze sociálně znevýhodněného prostředí by v žádném případě nemělo docházet ke snižování důstojnosti rodiny či samotného žáka. To, že žák pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, neznamená, že musí být vystaven rizikovému chování či zanedbávání ze strany rodiny. Mezi častá rizika dále uvádí spojování pojmu s příslušností k určitému etniku, v našem prostředí nejčastěji s Romy. Mnohé romské děti nejsou sociálně znevýhodněné a naopak mnoho sociálně znevýhodněných dětí pochází z majoritní české společnosti. Bylo by proto podle Bořkovce (Bořkovcová a kol., 2013) velkou chybou pojem sociální znevýhodnění slučovat s příslušností k národnosti nebo etnické menšině.

#### **2.4.2 Školní neúspěch dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí**

V posledních letech dochází v České republice k postupnému rozvoji systému integrovaného či inkluzivního vzdělávání, ovšem i přesto v současné době Česká republika stále patří mezi země s vysokým procentem dětí, žáků a studentů vyčleněných mimo hlavní proud vzdělávání. Doposud se do českého školství nepřenáší postupy některých zemí Evropské unie, které mají bohaté zkušenosti s otvíráním běžných škol příslušníkům minorit, dětem se zdravotním postižením nebo jedincům se sociálním znevýhodněním. Na stránkách Romea.cz se

můžeme dočíst, že 13. 11. 2007 vydal Evropský soud pro lidská práva rozsudek, kterým potvrdil, že Česká republika nezajišťuje všem dětem rovný přístup ke vzdělání. To znamená ke vzdělání, které jim umožní rozvíjet svůj potenciál a postavit se později na vlastní nohy. Rozsudek D.H. a ostatní proti ČR jinými slovy upozornil na to, že dochází k případům, kdy jsou děti kvůli svému původu či prostředí, které je nějakým způsobem znevýhodňuje, posílány do škol pro děti s lehkým mentálním postižením, ačkoliv žádné postižení nemají.

Jak již bylo uvedeno, podle teorie kulturního kapitálu francouzského sociologa Pierra Bourdieu je škola postavena na kultuře vyšších vrstev, proto děti z rodin z nižších sociálních vrstev v tomto systému selhávají, neboť mají problém se v dané kultuře orientovat. Právě problém orientace v daném systému přispívá k tomu, že děti s nižším kulturním kapitálem jsou postupně ve vzdělanostní dráze eliminovány, a to podle Bourdieu několika způsoby, jak je uvádí Prokop (Prokop, 2001):

- Vyřazováním sebe sama – což znamená, že žák přizpůsobí své aspirace svým šancím a dospěje k názoru, že je zbytečné se namáhat.
- Předvýběrem - žáci s nižším statusem kulturního kapitálu jsou hodnoceni stejně jako ti s výrazně kulturně privilegovaným stavem kulturního kapitálu, bez ohledu na jejich handicap.
- Vypovězením - žáci s nižší úrovní kulturního kapitálu jsou přesunováni na méně výhodné pozice (pro ČR je typické přerazování žáků do praktických škol).
- Vyloučením – v tomto případě již žák dále nepokračuje ve školní docházce.

Prokop (Prokop, 2001) dodává, že podle této teorie není škola neutrální sociální institucí. Jako důvod udává stavění metod a obsahů vyučování na zkušenostech a kulturním kapitálu vyšších vrstev společnosti. Z toho plyne, že děti z nižších vrstev mohou získat spoustu vědomostí a dovedností, ovšem nemohou dosáhnout takové spřízněnosti s kulturou jako ti, kteří se do dané kultury narodili, a tím dochází ve škole k legitimování sociálních rozdílů.

Na důvody školního neúspěchu dětí se sociálním znevýhodněním se dá pohlížet z hlediska několika zlomových okamžiků. Před nástupem do základní školy dětem se sociálním znevýhodněním velmi často chybí předškolní výchova, která je značně důležitá pro přípravu a budoucí začlenění v hlavním proudu školního vzdělávání. Při nástupu na základní školu opětovně dochází k chybné diagnostice (častá diagnostika mentální retardace u dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí) a zároveň během studia na základní škole chybí systém

podpory školní úspěšnosti u dětí ohrožených sociálním vyloučením. U přechodu na střední školu dochází k předčasnému opuštění vzdělávacího systému.

V souvislosti s uvedeným se v posledních letech hovoří také o takzvané autoreprodukci ve vzdělávání. Touto problematikou se mimo jiné zabývá profesor Průcha, který ve svém příspěvku *„Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání“* s odkazem na Zprávu o vývoji české společnosti uvádí, že existují nálezy, které dokládají, že: *„v současné české populaci vzrůstají autoreprodukční tendence ve vzdělávání, tzn., že se zvyšuje počet dětí, které „dědí“ stejnou úroveň vzdělání, jakou dosáhli jejich otcové. Zejména je to patrné u dětí, které dosahují buď úrovně vyučení, nebo úrovně vysokoškolského vzdělání.“*

*Potvrzují se tím i jiná zjištění sociologů, že tato vysoká míra autoreprodukce vzdělání svědčí o určitém uzavírání vyššího a vysokoškolského vzdělávání pro děti z dělnických rodin. Podle Zprávy o vývoji české společnosti (1998) se vzdělání rodičů prosazuje jako dominantní faktor působící na vzdělávací dráhy dětí. V důsledku toho je tedy „kulturní kapitál rodiny“ (v termínech P. Bourdieua) tím, co obvykle stimuluje děti vyrůstající v rodinách rodičů s vysokoškolským vzděláním na rozdíl od obvykle méně stimulujícího kulturního prostředí, v němž vyrůstají děti rodičů se základním vzděláním nebo s vyučením.<sup>10</sup>*

Často se v těchto případech hovoří také o takzvaném začarovaném kruhu sociálního vyloučení. Tento kruh začíná problematickým startem na základní škole, po kterém následuje neúspěch vedoucí k demotivaci dítěte. K neúspěchu přispívá neefektivní systém podpory a nastalé problémy se stupňují. Dochází k tlaku k přechodu na školu praktickou, neboť se nenacházejí jiná východiska z této situace. U dítěte nastává první rezignace. Odchod z hlavního vzdělávacího proudu připravuje dítěti v životě nerovné šance, tím přichází rezignace podruhé a jedinec se zamotává do začarovaného kruhu sociálního vyloučení.

Možností, jak vymanit jedince z kruhu sociálního vyloučení, je změna systému. Zvýšení tlaku na inkluzivní vzdělávání znevýhodněných skupin s důrazem na prevenci. V současné době český systém naráží na problémy nejen organizační, ale také personální a nedostatky v oblasti didakticko metodické. Bohužel se nedaří aplikovat na české prostředí přístupy, které jsou známé z jiných evropských zemí a které podle dosavadních průzkumů i výsledků mezinárodních srovnání fungují.

---

<sup>10</sup> Průcha, J.: *Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání*, 2006, str. 33-34

### 3 Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání

Tato kapitola se zabývá legislativním rámcem výuky a vzdělávání v České republice a to hlavně s ohledem ke vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření. Pozornost je věnována legislativnímu zajištění asistenta pedagoga a novele školského zákona - zákona č. 82/2015 Sb.

Na stránkách portálu pro inkluzivní vzdělávání Inkluze.cz je možné najít seznam aktuálních zákonů, vyhlášek, mezinárodních úmluv a dalších dokumentů, které souvisejí s výukou a inkluzivním vzděláváním. Tento seznam je přiložen v přílohách práce.

#### 3.1 Legislativní zajištění asistenta pedagoga

Jednou z možných forem podpůrného opatření pro znevýhodněné děti je zajištění asistenta pedagoga. Legislativní zajištění asistenta pedagoga je pro školy určeno a zajišťováno na základě několika dokumentů a legislativních předpisů. Ty jsou k dohledání na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v sekci zabývající se základními informacemi k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účel této práce bude uvedeno pouze několik zásadních zákonů a dokumentů.

Hlavním legislativním dokumentem v českém školství je školský zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V tomto zákoně je v paragrafu 16 odstavce 9 uvedeno, že:

*„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“<sup>11</sup>*

Ke zřízení funkce asistenta pedagoga ve škole je, především vzhledem ke zvýšeným finančním nárokům, potřeba souhlasu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky či krajského úřadu, jak je uvedeno v paragrafu 16 školského zákona v odstavci 10, který zní:

---

<sup>11</sup> Školský zákon č. 561/ 2004 Sb.

*„Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení, nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy podle odstavce 8 a ke zřízení funkce asistenta pedagoga podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu.“<sup>12</sup>*

Jedním ze základních předpokladů pro zřízení funkce asistenta pedagoga je pro školu také personální zajištění této funkce. To předpokládá určitou profesní kvalifikaci, kterou musí asistent pedagoga splňovat. Ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů se v paragrafu 7 o Asistentu pedagoga v odstavci 1) uvádí, že:

*„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“<sup>13</sup>*

Na stránkách portálu pro školní asistenty a asistenty pedagoga (asistentpedagoga.cz, 2013) jsou rozlišeny dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga, a to vyšší úroveň činnosti a nižší úroveň činnosti, kde vyšší úroveň představuje přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s integrovanými žáky, nižší úroveň činnosti obnáší pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení.

Podle těchto úrovní je následně odlišeno i požadované vzdělání, které je definováno v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v paragrafu 20 o asistentu pedagoga:

*„Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:*

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,*
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,*

---

<sup>12</sup> Školský zákon č. 561/ 2004 Sb.

<sup>13</sup> Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb.

- d) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání a studiem pedagogiky, nebo*
- e) *základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.*<sup>14</sup>

Požadované vzdělání asistenta pedagoga je dále specifikováno v paragrafu 22 odstavec 1 písmeno b) zákona 563/2004 Sb. a § 3 vyhlášky č. 317/2005 Sb., kde se hovoří o studiu pedagogiky a stejným paragrafem v odstavci e) zákona 563/2004 Sb. a paragrafem 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb., tzn. studium pro asistenty pedagoga s dosaženým základním vzděláním.

### **3.2 Novela zákona č. 82/2015 Sb.**

V České republice v současné době nejsou dostatečné podmínky pro zavedení inkluzivního vzdělávání do hlavního vzdělávacího proudu. To předpokládá celkovou změnu českého školství, což není za stávající situace otázka nejbližší budoucnosti, ale spíše dlouhodobá přeměna. Jde také o systémová opatření a změny v legislativě. Ty už se nejbližší budoucnosti dotýkají. K legislativním změnám, které by mohly vést k postupnému přechodu českého školství k více inkluzivnímu, totiž dojde již brzy.

Konkrétně se jedná o novelu zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Ke změnám ve školách dojde od 1. září 2016, neboť s platností k tomuto dni zavádí novela školského zákona nový pojem, a to podpůrná opatření určená dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy i dětem ze socio-kulturně odlišného či nepodnětného prostředí.

Znění § 16 školského zákona účinné od 1. 9. 2016 je následující: „*Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*

*(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo*

---

<sup>14</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů



*studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“<sup>15</sup>

Z tohoto paragrafu tedy vyplývá, že dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami má nárok na poskytnutí takových podpůrných opatření, která povedou k naplnění jeho vzdělávacího potenciálu. Podpůrná opatření by zároveň měla přinést více možností a větší volnost v přizpůsobení výuky jednotlivým individuálním potřebám žáků.

V čem tedy tato podpůrná opatření spočívají? To upravuje druhá část § 16 školského zákona podle novely zákona:

*„(2) Podpůrná opatření spočívají v*

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob<sup>11a</sup>), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*“<sup>16</sup>

V tomto případě ovšem zákon přináší pouze rámcový výčet podpůrných opatření, která se budou dále podrobněji upravovat chystanou vyhláškou MŠMT.

Jakého rozsahu budou změny vyplývající z novely přinášející podpůrná opatření pro školy, je popsáno v publikaci Podpůrná opatření ve vzdělávání (Michalík a kol., 2015). Jak se píše v této publikaci to, co se mění, nejsou právní předpisy školám ve vztahu k žákům se

---

<sup>15</sup> Zákon č 82/2015 Sb.

<sup>16</sup> Zákon č 82/2015 Sb.

speciálními vzdělávacími potřebami, ale pravidla naplňování těchto potřeb. Žáci budou nyní mít zákonný nárok na podpůrná opatření a zákonnou povinností školy bude tato opatření poskytnout, a to bez ohledu na to, o jakou školu se jedná, zda o běžnou nebo školu určenou pro žáky se zdravotním postižením. Na podpůrná opatření bude mít tedy žák nárok jak v běžné, tak speciální škole. Jak je ovšem v publikaci (Michalík a kol., 2015) dále uvedeno, tento nárok a právo na vzdělání bude mít žák ve škole spádové. Základní školy i nadále budou mít povinnost přijmout každého žáka s trvalým bydlištěm ve spádovém obvodu.

## **4 Situace v České republice**

Následující kapitola se zabývá situací v České republice z hlediska podpory inkluzivního vzdělávání a sociálního začleňování ze strany nevládních organizací a projektů a dále také ze strany Vlády České republiky a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

### **4.1 Nevládní podpora inkluzivního vzdělávání**

V České republice působí několik organizací a probíhají či proběhly rozličné projekty, které se jistým způsobem zasazují o zlepšení podmínek pro vzdělávání. Mezi takové organizace a projekty, které jsou v následující kapitole zmíněny, patří Liga lidských práv, konkrétně její projekt Férová škola, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) a projekt systémové podpory inkluzivního vzdělávání v České republice.

#### **4.1.1 Férová škola**

Liga lidských práv, jak je možné zjistit z webových stránek této neziskové organizace (llp.cz, 2015), je spolek, který hájí práva a svobody všech lidí a to především tím, že pomáhá lidem znát jejich práva a aktivně je prosazovat. Mimo jiné tato organizace také prosazuje systémové změny, které mají směřovat ke zlepšování kvality života v České republice. Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání se Liga lidských práv prosazuje skrze projekt Férová škola. Tento projekt podporuje inkluzivní vzdělávání i školy, které se snaží integrovat děti s různými speciálními potřebami a je tedy podle svých webových stránek (www.ferovaskola.cz, 2015) zaměřen na podporu společného vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich intelektové možnosti, fyzické dispozice či sociální zázemí. Liga lidských práv prostřednictvím projektu Férová škola dále prosazuje otevřenost a individuální přístup ke každému žákovi právě podle jeho specifických potřeb, ať se jedná o žáka mimořádně nadaného či znevýhodněného a jejich principy vycházejí z práva na rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání pro všechny.

Na webových stránkách projektu (www.ferovaskola.cz, 2015) je tak možno najít jak odbornou podporu v podobě přehledně utříděných rad, dokumentů a materiálů, tak mnoho

příkladů dobré praxe ve školách z celé České republiky a rodičům jsou poskytovány tipy na kvalitní ověřené školy, právní i pedagogickou pomoc.

### Standardy Férové školy

V rámci projektu Férová škola mohou základní školy, které usilují o zlepšení kvality a otevřenosti vzdělávání, získat certifikát kvality. Takto certifikovaných škol je v současné době 25.

K tomu, aby školy mohly tento certifikát získat, musejí splňovat standardy Férové školy. Tyto standardy jsou na stránkách projektu ([www.ferovaskola.cz](http://www.ferovaskola.cz), 2015) rozděleny do čtyř oblastí školní inkluze, a to:

- *Kultura (školní kultura, politika, postoje);*
- *Podmínky (materiální, organizační, personální);*
- *Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení);*
- *Relace (vztahy, komunikace, spolupráce).<sup>17</sup>*

A dále jsou tamtéž ([www.ferovaskola.cz](http://www.ferovaskola.cz), 2015) tyto oblasti podrobně popsány. Stručně se dá napsat, že se jedná o následující:

Kultura - odráží se zejména v postojích, hodnotách a projevech chování zaměstnanců školy. Jedná se o ideové nastavení školy.

- Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti) bez rozdílu. Všemi žáky bez rozdílu jsou myšleni opravdu všichni žáci od mimořádně nadaných, přes děti s jiným mateřským jazykem, děti intaktní, až po děti s různým typem postižení.
- Každý žák je důležitý.
- Škola dbá na sebe prezentaci všech svých žáků a podporuje je v tom.
- Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol.
- Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.

Podmínky - jedná se převážně o záležitosti, které souvisí s organizačním, materiálním a personálním zajištěním chodu inkluzivní školy.

---

<sup>17</sup> FÉROVÁ ŠKOLA. *Standardy Férové školy* [online]. 23. 10. 2015 <<http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>>

- Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi (např.: stavebně-organizační úpravy, podpůrná opatření; personální zajištění - asistenti, psycholog, logoped, aj.)
- Všechny školní třídy jsou heterogenní.
- Každá třída ve škole je rozmanitá. Zkrátka nelze najít ani jednu třídu, která by byla zřízena na základě určitého znaku diferenciaci.
- Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých zaměstnanců v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.
- Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

Praxe – oblast, která odráží žáka a jeho potřeby v centru pedagogicko - didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny.

- Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
- Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod - v každé hodině se dbá na efektivní zařazení individuální, skupinové, hromadné výuky, aktivizačních, motivačních nebo projektových technik.
- Žáci jsou spoluvůrci svého edukačního procesu.
- Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.

Relace - zachycuje nejdůležitější vztahy, které se na půdě školy odehrávají, vyjma vztahu učitel-žák, kterému je věnován prostor v tematické oblasti praxe.

- V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom, u koho, s čím a kdy je možné komunikovat.
- Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.
- Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.
- Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality - nepůsobí uzavřeným, „skleníkovým“ dojmem, spolupracuje s různými cílovými skupinami, organizuje rozmanité aktivity.

#### **4.1.2 Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání - ČOSIV**

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání se snaží v českém vzdělávacím systému prosazovat principy inkluzivního vzdělávání. A to především tím, jak je uvedeno na webových stránkách ([www.cosiv.cz](http://www.cosiv.cz), 2013), že usiluje o zajištění rovného přístupu všech ke kvalitnímu vzdělávání v běžných školách a školských zařízeních hlavního výchovně vzdělávacího proudu. Snaží se tedy prosazovat také systémové změny tím, že implementuje koncept inkluzivního vzdělávání do vzdělávacího systému České republiky, k čemuž mimo jiné pomáhá navazování a rozvíjení kontaktů s orgány státní správy, nestátními neziskovými organizacemi, akademickou obcí a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky v oblasti působnosti nejen v České republice, ale i v zahraničí.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání také pořádá odborné konference, semináře a přednášky, věnuje se publikační činnosti, připravuje metodické a propagační materiály, které zpřístupňují téma inkluzivního vzdělávání odborné i laické veřejnosti, a to jak v tištěné, tak i v elektronické podobě. Webový portál ([www.cosiv.cz](http://www.cosiv.cz), 2013), který Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání vytváří a pravidelně udržuje, je určen zejména pedagogické veřejnosti, rodičům a dalším osobám, které se nějakým způsobem zajímají či jsou odpovědnými za vzdělávání. Pro rodiče slouží především sekce otázek a odpovědí týkajících se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jasně a srozumitelně je zde vysvětleno například: co jsou to speciální vzdělávací potřeby, kdo rozhoduje o tom, že dítě má speciální vzdělávací potřeby, za jakých podmínek je možné žádat o asistenta pedagoga a získat ho, nebo zda má škola právo odmítnout přijetí dítěte se speciálním vzdělávacími potřebami k plnění povinné školní docházky.

#### **4.1.3 Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR**

Mezi organizace, které se zasazují o zlepšení podmínek pro vzdělávání v České republice, patří také společnost Člověk v tísni. Ta se kromě přímé podpory vzdělávání v rodinách (službou individuálního doučování) či na školách (službou skupinového doučování) zasazuje o změny systémové prostřednictvím sekce Varianty. Proto se také v období od července 2013 do června 2015 zapojila jako hlavní partner k realizaci projektu Univerzity Palackého v Olomouci zadaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jednalo se o projekt systémové podpory inkluzivního vzdělávání v České republice.

Partnery v tomto projektu byly Univerzita Palackého a Variantám Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o.s., Asociace pracovníků SPC, o. s. a Agentura pro sociální začleňování. Dále se jako spolupracující organizace na projektu podílely Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně Ústí nad Labem a Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity České Budějovice.

Cílem tohoto projektu bylo vytvoření a vydání sady katalogů podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním a pro žáky se zdravotním znevýhodněním, dále standardy, metodika práce a systém vzdělávání asistenta pedagoga, včetně jejich ověření.

Sada katalogů podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění se skládá z obecné části a dále jednotlivých dílčích částí pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění, z důvodu tělesného postižení a závažného onemocnění, z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, z důvodu zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání, z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, z důvodu narušené komunikační schopnosti a samozřejmě z důvodu sociálního znevýhodnění, k němuž patří také metodika práce s tímto katalogem.

Veškeré výstupy tohoto projektu, tedy i zmíněné katalogy, standardy, metodiku a jejich plné verze, je možné najít na portálu pro inkluzivní vzdělávání Inkluze.cz (<<http://www.inkluzce.upol.cz/portal/vystupy/>>).

## **4.2 Podpora sociálního začleňování ze strany Vlády České republiky**

Jako nástroj Vlády České republiky k zajištění podpory obcím v procesu sociálního začleňování slouží Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách. Z materiálů agentury na jejich webových stránkách vyplývá, že podpora spočívá především v tom, aby města a obce mohly plnit svou funkci, tedy zajišťovat všem občanům rovný přístup ke vzdělávání, bydlení, zdravotní péči, zaměstnání, sociálním službám a bezpečí. Důležité je také propojování jednotlivých subjektů na místní úrovni, a to veřejné správy i neziskového sektoru tak, aby spolupracovaly při sociálním začleňování. Podpora je důležitá především v oblastech zajišťujících podporu vzdělání, zaměstnanosti, sociálních služeb, sociálního bydlení a zajištění

infrastruktury pro tyto služby. Dále se jedná o pomoc při čerpání financí z nejrůznějších zdrojů a komunikaci s orgány státní správy.

Cílovou skupinou agentury pro sociální začleňování jsou zejména obyvatelé sociálně vyloučených lokalit, ovšem prostřednictvím přímého působení v obcích (obecní a městské úřady, magistráty), v institucích působících na území obce a veřejnosti.

Agentura se dá nejvhodněji definovat jako řešitel sociálního problému, který se nejviditelněji projevuje vznikem sociálně vyloučených lokalit s převahou romského obyvatelstva. Významné je nejen řešit problémy v již vzniklých vyloučených lokalitách, ale jejich vzniku také účinně předcházet. Agentura zaměřuje svoji pozornost na místa, kde obyvatelstvo (nebo jeho část) může být sociálního vyloučení, nebo je jím již ohroženo.

Cíle Agentury je dosaženo, pokud obec dokáže funkčně řešit problematiku sociálního vyloučení v partnerství s úřady, školami, neziskovým sektorem, policií, podnikateli a dalšími subjekty a při zapojení občanů.

Mezi prostředky, které Agentura pro sociální začleňování používá při svém působení, patří mapování potřeb, lokální partnerství, aktivizace, tvorba strategického plánu a poradenství pro čerpání prostředků z evropských strukturálních fondů.

Do mapování potřeb patří především mapování potřeb obyvatel obce, nejen v sociálně vyloučených lokalitách, ale i ostatní veřejnosti a mapování kapacit obce a místních institucí v oblasti sociálního začleňování. Díky lokálnímu partnerství dochází k pravidelnému setkávání zástupců obce a dalších aktérů, kteří jsou nebo mohou být angažováni v procesu sociálního začleňování. Pod aktivizaci spadá aktivizace místních kapacit, podpora místních organizací, maximální využití dostupných místních zdrojů (finančních, personálních, organizačních a dalších) a poskytování know-how ve všech klíčových oblastech, jež mají vliv na sociální začleňování. Dalším prostředkem je koordinace tvorby strategického plánu sociálního začleňování a podpora jeho přijetí radou a zastupitelstvem obce jako závazného dokumentu. Kromě samotné tvorby se jedná také o podporu realizace cílů a aktivit obsažených ve strategickém plánu.

Spolupráce obce a agentury je navázána v případě, že vedení obce projeví aktivní zájem o řešení problematiky sociálního vyloučení. Zaváže se přijmout strategický plán sociálního začleňování. V takovém případě bude Agentura obci poskytovat poradenství a podporu nejen pro organizaci lokálního partnerství a přípravu strategického plánu, ale také s jeho realizací a dalším rozvojem, a to i dlouhodobě.

Klíčovým principem je koncept inkluzivního vzdělávání a zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny děti s důrazem na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Agentura klade důraz na zajištění rané a včasné péče o dítě, která je nutně kombinací vzdělávací



a sociální intervence – a to především v rodinách, kde dětem není nebo nemůže být zajištěn zdravý rozvoj a příprava na vstup do základního vzdělávání. Vzdělávání, a to nejen základní, ale především navazující střední a případně i pregraduální, je základním předpokladem pro zvýšení šancí dětí a mladých lidí ze sociálně vyloučených lokalit k úspěšnému osobnímu rozvoji a zapojení do společenského života.

Opatřeními k podpoře vzdělávání jsou předškolní výchova, podpora zavádění asistentů pedagogů ve škole, podpora školních psychologů, speciálních pedagogů (školních poradenských pracovišť). Mezi další opatření patří kariérové poradenství, další vzdělávání pedagogických pracovníků, podpora spolupráce poradenských pracovišť a škol a podpora programů doučování v rodinách i podpora programů vzdělávání rodičů.

#### **4.3 Podpora inkluzivního vzdělávání ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.**

Základním dokumentem zastřešujícím aktivity v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání je v České republice Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který pro období 2010 – 2013 zpracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a schválila vláda České republiky. Cílem realizace úkolů tohoto dokumentu je zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému, kde inkluzí se rozumí takové uspořádání běžné školy, které nabízí všem žákům adekvátní vzdělávání s ohledem na jejich individuální rozdíly a potřeby.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013, který je dostupný na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, je rozdělen na dvanáct úrovní, ke každé úrovni je stanoven cíl, následován několika konkrétními činnostmi, jak daný cíl naplňovat. Mezi úrovně tohoto dokumentu patří koordinace a plánování aktivit rozvoje inkluzivního vzdělávání, strategické dokumenty pro oblast vzdělávání a vzdělávací programy, legislativa, podpora inkluze v oblasti předškolního vzdělávání, podpora inkluze v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání, podpora inkluze v oblasti terciárního vzdělávání, příprava pedagogických pracovníků a oblast jejich dalšího vzdělávání, diagnostika a poradenství, koordinace aktivit rozvoje inkluzivního vzdělávání na lokální úrovni, analytické a výzkumné aktivity, standardizace, metodická podpora a evaluace, informování a medializace aktivit a PR.

Česká republika by měla vytvářet takové podmínky, které budou zajišťovat a podporovat rovné příležitosti pro všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V oblasti speciálního

a inkluzivního vzdělávání odpovídá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy za mnoho činností, které by k takovým podmínkám měly přispívat. Mezi tyto činnosti, jak jsou uvedeny na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, patří:

- Koncepce, obsah a koordinace vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zpracovávání návrhů systémových opatření k podpoře přístupu ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich zavádění do praxe a vyhodnocování.
- Zpracovávání metodických, koncepčních a dalších materiálů souvisejících s předmětnou problematikou.
- Příprava materiálů legislativní povahy, tvorba návrhů zákonů a ostatních právních předpisů v dané oblasti.
- Plnění úkolů vyplývajících z vládních usnesení, strategií a koncepcí a z nich vyplývajících akčních plánů jednotlivých resortů.
- Plnění mezinárodních dokumentů, kterými je Česká republika vázána v předmětné oblasti.
- Vyhlásování a vyhodnocování pokusného ověřování metod, organizace, forem a obsahu vzdělávání a řízení škol v oblasti působnosti.
- Činnost v mezirezortních a vnitrozortních pracovních skupinách, poradních výborech resortů a ostatních subjektů.
- Koncepce, tvorba a implementace Rámcových vzdělávacích programů ve svěřené oblasti.
- Koordinace Národního akčního plánu pro inkluzivní vzdělávání.
- Administrace rozvojových a dotačních programů: Rozvojový program Financování asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, Rozvojový program Podpora inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, Podpora integrace romské komunity, Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol.
- Metodické vedení škol zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Zároveň s těmito činnostmi by se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jak je opět uvedeno na jeho internetových stránkách, mělo podílet na:

- Spolupráci s poradními orgány vlády, profesními sdruženími, pedagogickými iniciativami, nevládními neziskovými organizacemi v oblasti působnosti zabývajícími se výchovou a vzděláváním dětí a mládeže.
- Osvětě a propagaci podpory přístupu ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Spolupráci s vysokými školami nebo fakultami pedagogického směru, přímo řízenými organizacemi a ostatními přímo řízenými organizacemi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jinými resorty i jinými subjekty včetně zahraničních ve svěřené oblasti
- Osvětě a propagaci školního a školského poradenství (konáním seminářů, konferencí, platforem apod.)
- Mezirezortní spolupráci v oblasti působnosti.
- Spolupráci s vysokými školami nebo fakultami pedagogického směru nebo zabývajícími se řízením kvality, přímo řízenými organizacemi a ostatními přímo řízenými organizacemi, jinými resorty (Ministerstvo vnitra, Ministerstvo spravedlnosti, Ministerstvo práce a sociálních věcí apod.).

Rozsah podpory inkluzivního vzdělávání ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by tedy měl být značný. Otázkou zůstává, do jaké míry se daří tato opatření a činnosti uvádět do praxe. V současné době je bohužel inkluzivní vzdělávání v České republice stále ještě velmi výjimečnou záležitostí.

## 5 Podpůrné opatření – skupinové vzdělávání

Právě kroužku skupinového doučování bude věnována praktická část této práce. Poslední kapitola teoretické části proto nastiňuje možnost náplně kroužku prostřednictvím kompetence k učení a dále skupinovou dynamiku a práci s dětskou skupinou při takovéto formě práce s dětmi jako možnost jednoho z druhů podpůrného opatření.

### 5.1 Kompetence k učení

V poslední době je ve škole kladen důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou podle Pedagogického slovníku (Průcha, 2001): „*Soubor požadavků na vzdělání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.*“<sup>18</sup> V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se v části věnované klíčovým kompetencím dá dočíst, že: „*Učivo je chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.*“<sup>19</sup>

Jednou z klíčových kompetencí je také kompetence k učení. Tedy učit děti, jak se učit. Vést je k tomu, aby si získaly kladný vztah k získávání informací, objevování, poznávání a učení se tak pro ně stalo v ideálním případě zábavou, nebo alespoň prostředkem k rozvoji vlastní osobnosti. Zejména pro děti z nepodnětného prostředí je rozvoj takovéto dovednosti velmi důležitý. Podle definice této kompetence, dohledatelné například v příručce Klíčové kompetence v základním vzdělávání na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>>) dojde žák na konci základního vzdělání k dovednostem najít si vhodné způsoby učení a své vlastní učení si řídit. Dále je ochotný věnovat se dalšímu studiu a učení, umí pracovat s informacemi – vyhledávat si je, třídit, propojovat a využívat například i v praktickém životě. Kromě toho je žák schopen i symbolického myšlení, umí propojovat souvislosti do širších celků a tím si vytvářet komplexnější pohled na svět. Žák je schopen také kritického myšlení, poznává smysl a cíl učení,

<sup>18</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2001, s. 99

<sup>19</sup> Upravený RVPZV <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

a především má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a dokáže zhodnotit výsledky svého učení a diskutovat o nich.

I z tohoto důvodu se v kroužku skupinového vzdělávání, který by měl sloužit jako jeden z nástrojů podpůrných opatření, jako důležitá oblast jeví právě práce na rozvoji kompetencí, především na dovednosti učit se a to skrze spolupráci a komunikaci s ostatními, na rozvoji čtenářských dovedností a s tím i na práci s informacemi.

## **5.2 Skupinová dynamika v kroužku skupinového vzdělávání**

Práce s dětskou skupinou má samozřejmě svá specifika. Jak uvádí Hermochová (Hermochová, 2005), na skupiny se lze dívat jako na spojnici mezi zájmem společnosti a zájmy jedinců - jsou tedy prostředím, kde se vzájemně střetávají potřeby společenské s potřebami jednotlivce. Vzájemné vztahy mezi členy skupiny proto ovlivňují nejen skupinu jako celek, ale i každého jednotlivého člena této skupiny. Práce s dynamikou skupiny je proto podle Hermochové (Hermochová, 2005) velmi významným nástrojem ovlivňování dětí i prostředí školy. Autorka také dodává, že v současné době se se stejnými myšlenkami setkáváme také v souvislosti s úvahami o atmosféře či klimatu tříd i celých škol, které stejně významně mohou ovlivňovat dění ve skupině a tím ovlivňovat i jednotlivé žáky.

Je proto důležité si uvědomit, že vše, co se ve skupině děje - procesy, vztahy, změny – ovlivňuje průběh kroužku. Vztahy ve skupině mohou, pokud jsou dobře nastaveny, působit jako velmi silný motivační prvek. Na druhou stranu, pokud vztahy ve skupině nejsou zdravé, mohou být silně demotivační a také značnou měrou přispívat k selhávání některých jedinců. Na to je důležité během kroužků skupinového vzdělávání myslet a pracovat také na vztazích ve skupině a celkové atmosféře setkávání. I skrze tuto formu práce je možné napomáhat ke zlepšení kvality sociálních vztahů a tím předcházet vyloučení a školnímu selhání.

## **5.3 Práce s dětskou skupinou**

Práce se skupinou má samozřejmě jako vše své výhody i nevýhody. Mezi největší výhody práce se skupinou patří možnost práce na skupinových úkolech. Děti si tak mohou dobře rozvíjet své sociální kompetence jako je spolupráce, podpora, komunikace, ale i vystupování před

ostatními a prezentace.

Jako nevýhoda je pak spatřováno to, že během skupinové práce nelze vyhovět všem dětem a jejich individuálním potřebám stejně jako při individuální práci s konkrétním dítětem. Vztahy a potřebná interakce mezi dětmi mohou přinášet konflikty, rivalitu či zlobení a děti se při práci mohou vzájemně rozptylovat. Proto, pokud má mít kroužek skupinového vzdělávání své místo jako jedna z možných forem podpůrných opatření, jak již bylo zmíněno, je zásadní práce na zkvalitňování vztahů ve skupině.

## 6 Praktická část

Praktická část diplomové práce je zaměřena na popis kroužku skupinového doučování pro děti s potřebou podpůrných opatření. Cílem je takový kroužek nejen popsat, ale především zmapovat potřeby dětí několika pražských základních škol vztahující se právě ke kroužku skupinového doučování. Na základě poznatků získaných během vedení kroužků po dobu jednoho školního roku lze předpokládat, že...:

- a) postoj dětí ke kroužku skupinového doučování bude spíše pozitivní a většina dětí se bude na odpolední kroužky doučování těšit,
- b) dětem bude vyhovovat, že na kroužek doučování docházejí různé děti z různých tříd a skupiny tak nejsou věkově homogenní,
- c) děti budou preferovat práci v prostředí, kde není naprosté ticho ani přílišný hluk, ale vládne zde přirozený pracovní ruch,
- d) ve vybraných skupinách budou děti preferovat práci ve dvojici s jiným dítětem či dospělým před samostatnou prací,
- e) nejoblíbenější činností dětí na kroužku bude hra,
- f) většina dětí nebude chtít být na kroužku hodnocena,
- g) dětem na kroužku nebude vadit mluvit nahlas před ostatními.

Ve výzkumné části byla použita metoda dotazníkového šetření mezi žáky základních škol a metoda strukturovaného rozhovoru s dobrovolníky, kteří na kroužcích skupinového doučování doučují. Použitý dotazník byl anonymní, obsahoval kombinaci přímých i nepřímých otázek, které byly otevřené i uzavřené s předem stanovenými variantami odpovědí a s možností vlastního písemného doplnění vybrané odpovědi. Rozhovor byl sestaven z předem připravených otázek na základě stanovených předpokladů, které vycházely ze zkušenosti s vedením kroužku. Informace o skupinovém doučování jsou založeny na vlastní zkušenosti s projektem skupinového doučování probíhajícím na pražské pobočce sociální integrace společnosti Člověk v tísni, o. p. s ve školním roce 2014/2015.

V průzkumu byl osloven vzorek 36 žáků. Byli to žáci pěti pražských základních škol (ZŠ Barrandov, ZŠ U Santošky, ZŠ Petra Strozziho, ZŠ Kořenského a ZŠ Květnového vítězství). Jednalo se o žáky 1. až 7. ročníku těchto škol, tedy o děti ve věku 7–14 let. V rámci zachování anonymity nebudou žáci dále podle jednotlivých škol rozlišováni.

Školy byly vybírány na základě požadované cílové skupiny. Cílovou skupinou pro výzkum měli být žáci ohrožení socio-kulturním znevýhodněním, tedy žáci, kteří při výuce potřebují podpůrná opatření. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, existuje několik faktorů, které mohou způsobovat sociální znevýhodnění žáků či k němu přispívat. Pro výběr škol byl zásadní především faktor prostředí – byly vybrány školy nacházející se v lokalitách, kde se dá předpokládat zvýšený výskyt nepodnětného prostředí. Do výběru byly osloveny velké sídlištní školy nacházející se v oblasti sídliště Barrandov, Jižního Města, Černého Mostu a Velké Ohrady a poté školy nacházející se v lokalitách působení pražské pobočky společnosti Člověk v tísni, což jsou lokality Prahy 5 – Smíchov a Prahy 8 – Karlín.

Po oslovení škol v těchto lokalitách byla nakonec spolupráce při realizaci kroužku skupinového doučování navázána s výše zmíněnými pěti školami, kde kroužek probíhal po celý školní rok 2014/2015.

Při výzkumu byl využit empirický přístup kombinující kvantitativní i kvalitativní metody. Pracovalo se s konkrétními daty a předmětem výzkumu byli žáci základních škol a jejich potřeby při realizaci kroužku skupinového doučování. Použity byly metody kvantitativní (dotazníkové šetření mezi žáky), ale také kvalitativní (strukturované rozhovory s dobrovolníky doučujícími na kroužcích) a v neposlední řadě také metoda pozorování během celého školního roku, kdy kroužky skupinového doučování probíhaly.

Použitý dotazník je přiložen v přílohách.



## 7 Strukturované rozhovory

Jak bylo již zmíněno, ve školním roce 2014/2015 probíhal kroužek skupinového doučování na pěti základních školách. Při jeho vedení bylo důležité zapojení dobrovolnic a dobrovolníků, kteří při chodu celého programu skupinového doučování velmi výrazně pomáhali. Proto je jejich pohled na potřeby dětí v tomto ohledu velmi podstatný. Z celkového počtu 12 dobrovolníků, kteří byli ve zmíněném školním roce do programu skupinového doučování zapojeni, byli vybráni tři a s těmi byly vedeny rozhovory, které byly pro účel této práce zkráceny do následující podoby.

### 7.1 Strukturovaný rozhovor s dobrovolnicí V.

Co si myslíš na základě svých zkušeností a pozorování dětí při zapojení do kroužků skupinového doučování?

Myslíš, že děti, které chodí na kroužek skupinového doučování, svůj výkon ve škole spíše podceňují (ve škole mi to nejde), přeceňují (ve škole mi jde všechno), nebo objektivně hodnotí, že něco jim jde lépe a něco jim jde hůř?

*Myslím si, že základním problémem je, že se děti objektivně ohodnotit neumí. Když jsem se snažila zavést sebehodnocení, setkala jsem se s absolutním nepochopením. Pokud bych měla vybrat z těchto kategorií, měla jsem spíš dojem, že se děti podceňují.*

Vyhovuje podle tebe dětem na kroužku, že jsou různě věkově namíchané?

*Myslím si, že ano, ale v ideálním případě by kroužky toto pozitivum měly ještě víc posílit tím, že se zaměří na stmelení kolektivu. Kdyby se nám podařilo, že starší pomáhají mladším, bylo by to skvělé, ale to se s touto časovou dotací asi nedá uskutečnit... Minimálně se ale podle mého názoru věkovou různorodostí může posílit postavení dítěte v kolektivu – pokud se nepletu, zvláště pro nižší ročníky je důležité znát někoho staršího.*

Kdy děti podle tvé zkušenosti nejlépe pracují – když je ve třídě absolutní ticho, když je ve třídě hluk, nebo když je ve třídě přiměřený pracovní ruch?

*Podle mé zkušenosti nejlépe pracují, když je ve třídě přiměřený pracovní ruch. Tím*

*myslím klid, který je doplněn rozhovory o tématu. Nesnáší hluk.*

V jakém uspořádání podle tebe děti nejradši pracují – samy, ve dvojici, ve skupině, s dospělým, nebo jinak?

*Myslím si, že děti nejradši pracují samy, protože jsou na to zvyklé.*

Co podle tebe byla pro děti nejoblíbenější aktivita (činnost) na kroužku?

*Soutěž (ve které nešlo o vítězství, ale o splnění úkolu).*

Myslíš si, že by děti chtěly být na kroužku hodnocené? Případně jakou formou (jak děti hodnotit)?

*Myslím si, že by děti chtěly být pozitivně hodnocené. Ideální by bylo hodnotit je popisným jazykem.*

Přišlo ti, že by dětem vadilo mluvit před ostatními, nebo se jim to naopak líbilo?

*Záleželo na typu dítěte.*

Myslíš, že děti svůj výkon na kroužku spíše podceňují (na kroužku mi to nejde), přeceňují (na kroužku mi jde všechno), nebo objektivně hodnotí, že něco jim jde lépe a něco jim jde hůř?

*Opět záleží na typu dítěte, ale spíše se děti podle mě přeceňují.*

## **7.2 Strukturovaný rozhovor s dobrovolníkem P.**

Co si myslíš na základě svých zkušeností a pozorování dětí při zapojení do kroužků skupinového doučování?

Myslíš, že děti, které chodí na kroužek skupinového doučování, svůj výkon ve škole spíše podceňují (ve škole mi to nejde), přeceňují (ve škole mi jde všechno), nebo objektivně hodnotí, že něco jim jde lépe a něco jim jde hůř?

*Spíše podceňují, ale dost záleží na látce.*

Vyhovuje podle tebe dětem na kroužku, že jsou různě věkově namíchané?

*Ano, narušuje to homogennost skupiny. Taky je fajn, že děti mohou pracovat se staršími a učí se spolu lépe vycházet. V širším kolektivu, než je jejich třída.*

Kdy děti podle tvé zkušenosti nejlépe pracují – když je ve třídě absolutní ticho, když je ve třídě hluk, nebo když je ve třídě přiměřený pracovní ruch?

*Podle mě dětem spíš vyhovuje tvůrčí přiměřený hluk, takový ten šramot, než naprosté ticho nebo hluk. Víc se u toho uvolní a jsou schopné pracovat mezi sebou. Navíc je to podle mého názoru jiné, než když pracují v normální výuce.*

V jakém uspořádání podle tebe děti nejradši pracují – samy, ve dvojici, ve skupině, s dospělým, nebo jinak?

*Myslím, že záleží na úkolech, ale obecně bych řekl, že ve skupince, kde je práce o něco méně formální – ale dost záleží na jednotlivých dětech.*

Co podle tebe byla pro děti nejoblíbenější aktivita (činnost) na kroužku?

*Povídání a hraní.*

Myslíš se, že by děti chtěly být na kroužku hodnocené? Případně jakou formou (jak děti hodnotit)?

*Hlavně pozitivně, zdůrazňovat to, co se jim povedlo. Možná body za úspěšné úkoly. Minusové body určitě ne.*

Přišlo ti, že by dětem vadilo mluvit před ostatními, nebo se jim to naopak líbilo?

*Zase je to dost individuální, ale myslím, že jim to spíš nevadí. Rozhodně je to dobrá aktivita pro jejich rozvoj.*

Myslíš, že děti svůj výkon na kroužku spíše podceňují (na kroužku mi to nejde), přeceňují (na kroužku mi jde všechno), nebo objektivně hodnotí, že něco jim jde lépe a něco jim jde hůř?

*Spíš objektivně hodnotí.*

### 7.3 Strukturovaný rozhovor s dobrovolnicí T.

Co si myslíš na základě svých zkušeností a pozorování dětí při zapojení do kroužků skupinového doučování?

Myslíš, že děti, které chodí na kroužek skupinového doučování, svůj výkon ve škole spíše podceňují (ve škole mi to nejde), přeceňují (ve škole mi jde všechno), nebo objektivně hodnotí, že něco jim jde lépe a něco jim jde hůř?

*Myslím, že je to různé – záleží na dětech a na jejich osobnosti – setkala jsem se s oběma případy – některé děti svůj výkon podceňují, jiné přeceňují. Méně jsem se setkala s tím, že by to hodnotily objektivně.*

Vyhovuje podle tebe dětem na kroužku, že jsou různě věkově namíchané?

*Myslím, že spíše ano.*

Kdy děti podle tvé zkušenosti nejlépe pracují – když je ve třídě absolutní ticho, když je ve třídě hluk, nebo když je ve třídě přiměřený pracovní ruch?

*Podle mě když je ve třídě „přiměřený pracovní hluk“.*

V jakém uspořádání podle tebe děti nejradši pracují – samy, ve dvojici, ve skupině, s dospělým, nebo jinak?

*Samy nebo s dospělým.*

Co podle tebe byla pro děti nejoblíbenější aktivita (činnost) na kroužku?

*Aktivita, při které se pracovalo s obrázky (např. spojování stromy).*

Myslíš se, že by děti chtěly být na kroužku hodnocené? Případně jakou formou (jak děti hodnotit)?

*Myslím, že ano, pro děti v tomto věku je hodnocení motivace. Je možné, že by jim vyhovovaly známky, protože jsou na ně zvyklé. Ale podle mě to není vhodné hodnocení na kroužku. Myslím, že nebyla špatná forma hodnocení, kterou jsme praktikovali – udělování žetonků (nálepek). Přidala bych ještě hodnocení slovní – na konci každého setkání zhodnotit, jak dnes děti pracovaly (např. pochválit je za dobrou práci, nebo naopak říci, že dnes se moc*

*nesoustředily a že by to příště mohlo být lepší apod.)*

Přišlo ti, že by dětem vadilo mluvit před ostatními, nebo se jim to naopak líbilo?

*Záleželo na osobnosti (nebo i zkušenosti) dítěte – bylo to velmi různé – byly tam děti, kterým to nevadilo, děti, které se rády před ostatními projevovaly, i děti, které se styděly a mluvit nechtěly*

Myslíš, že děti svůj výkon na kroužku spíše podceňují (na kroužku mi to nejde), přeceňují (na kroužku mi jde všechno), nebo objektivně hodnotí, že něco jim jde lépe a něco jim jde hůř?

*Spíše přeceňují.*

## **7.4 Shrnutí rozhovorů**

Z rozhovorů vyplývá, že vybrané dobrovolnice a dobrovolník se v zásadě shodují. Děti podle nich ve velké většině případů neumí objektivně posoudit svůj školní výkon, mají spíše tendenci se podceňovat a nejsou zvyklé se sebehodnotit, jelikož systém školního hodnocení je k tomu nevede. Děti jsou v tomto ohledu nesamostatné.

To, že jsou různě věkově namíchané, dětem spíše vyhovuje. Je to důležité především z hlediska propojení starších dětí, které mohou mladším pomáhat – učit se s nimi, a tím se samy učit. Je ovšem potřeba pracovat na stmelování kolektivu, tedy zařazovat do činností na kroužku také aktivity, které ve skupině budují pozitivní vztahy.

Dobrovolnice a dobrovolník se dále shodují, že podle jejich zkušenosti dětem při práci na kroužku nejlépe vyhovuje, když je ve třídě přiměřený pracovní ruch, kdy mohou pracovat uvolněněji, pomáhat si a tvořit společně. Co se týče formy práce, děti většinou nejraději pracují samy, ovšem proto, že jsou na to zvyklé ze školního prostředí, kde samostatná práce převažuje. Skupinová práce, spolupráce a vzájemná pomoc se obzvláště ze začátku ukazuje jako velmi obtížná forma práce. Děti často považují spolupráci s jiným dítětem za opisování či podvádění. Pokud si ovšem děti na tokovou formu práce postupně zvyknou, ukazuje se, že jim velmi vyhovuje.

Jako nejoblíbenější aktivitu na kroužku vyhodnocují dobrovolnice s dobrovolníkem takovou činnost, při které se děti učí hravou formou. Nemusí to být přímo hra, ale důležité je, že se jedná o aktivitu, která se nepodobá těm, které převažují během školní výuky – tedy

samostatné práci na zadaném úkolu v lavici (psaní, doplňování, počítání, atd.).

Hodnocení může být podle názoru dobrovolnic a dobrovolníka pro děti pozitivní motivací. Je ovšem důležité, aby hodnocení bylo především pozitivní a aby v něm bylo zdůrazněno, co se dětem povedlo. Je třeba mít na paměti konkrétní zpětnou vazbu nejen na výkon, ale také na chování dítěte a vést děti k větší samostatnosti v hodnocení – například umožnit ústní sebehodnocení a případnou korekci tohoto hodnocení dospělým. Jedná se opět o formu hodnocení, na kterou děti ze školního prostředí nejsou zvyklé. Neumí se objektivně ohodnotit a podle povahy mají tendenci se spíše podceňovat (spíše introvertní děti), nebo naopak přeceňovat (děti extrovertní). Jejich názor je tedy poté nutno korigovat. Stejně tak na povaze dětí záleží při vystupování před ostatními. Zatímco otevřenějším, extrovertnějším dětem nedělá mluvení před ostatními potíže, a některé z nich si to dokonce i užívají, pro uzavřené, introvertnější děti to může být problém. Opět je na místě citlivý přístup s ohledem na jednotlivé děti a jejich potřeby.

V hodnocení vlastního výkonu na kroužku mají děti z pohledu dobrovolnic spíše tendenci se přeceňovat. Podle názoru dobrovolníka se spíše objektivně hodnotí. Zde velmi záleželo na skupině a na tom, jak se dařilo dětem na kroužku k hodnocení vést. Tam, kde děti nebyly příliš zvyklé se hodnotit, měly tendenci ke zkreslenému hodnocení. Pokud byly oproti tomu děti zvyklé si každou hodinu zhodnotit, dařilo se jim ohodnotit se spíše objektivně. Opět se jedná o formu práce (práce s vlastním hodnocením a motivací), na kterou děti nejsou z běžného školního prostředí zvyklé. Ze začátku jim to proto může dělat problémy, ale pokud si zvyknou, je možné s hodnocením efektivně pracovat.

Z rozhovorů tedy vyplývají směrem ke kroužku tato doporučení:

1) Zajistit věkově různorodé skupiny, kde dochází k propojování starších dětí s mladšími, kterým mohou starší děti pomáhat a tím se samy učit.

2) Pro práci je vhodný přiměřený pracovní ruch – není tedy na místě vyžadovat po dětech absolutní ticho, ale také není dobré nechat děti, aby se vzájemně rušily nadměrným hlukem či křikem.

3) Ze začátku nechávat děti pracovat samostatně a postupně je více propojovat a vést ke spolupráci a skupinové práci.

4) Volit na kroužku především takové aktivity, kde se děti učí hravou formou.

5) Děti motivovat skrze pozitivní hodnocení a konkrétní zpětnou vazbu na jejich výkon a chování.

6) Uzavřenější (introvertní) děti nenutit do výstupů před ostatními, dopřát jim vlastní prostor. Naopak extravertním dětem nechat možnost se veřejně projevit.

7) Vést děti k samostatnosti v oblasti hodnocení vlastního výkonu, jejich názor usměrňovat, pokud je třeba. A možností sebehodnocení je motivovat.

## 8 Dotazníkové šetření

### 8.1 Charakteristika cílové skupiny

Při zpracovávání dotazníků nebyly zjištěny výrazné rozdíly v odpovědích žáků na jednotlivých školách. Výsledky byly na všech školách velmi podobné a tím pádem srovnatelné. Z tohoto důvodu bylo možné shrnout je globálně. Výsledky byly tímto způsobem anonymizovány také kvůli ochraně respondentů.

Graf č. 1 – Věkové rozložení dětí na kroužku podle ročníků

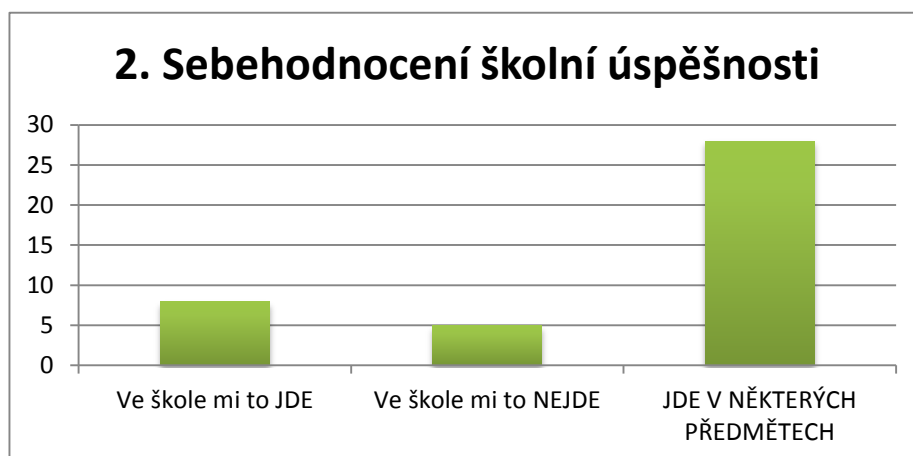


Vzorek čítá několik skupin, které byly vždy srovnatelně věkově uzpůsobeny. Skupin bylo celkem pět ve složení druhá s třetí třídou, třetí s čtvrtou třídou, čtvrtá s pátou třídou a šestá se sedmou a s osmou třídou. Nejvíce žáků bylo ve třetí třídě.



## 8.2 Výsledky dotazníkového šetření

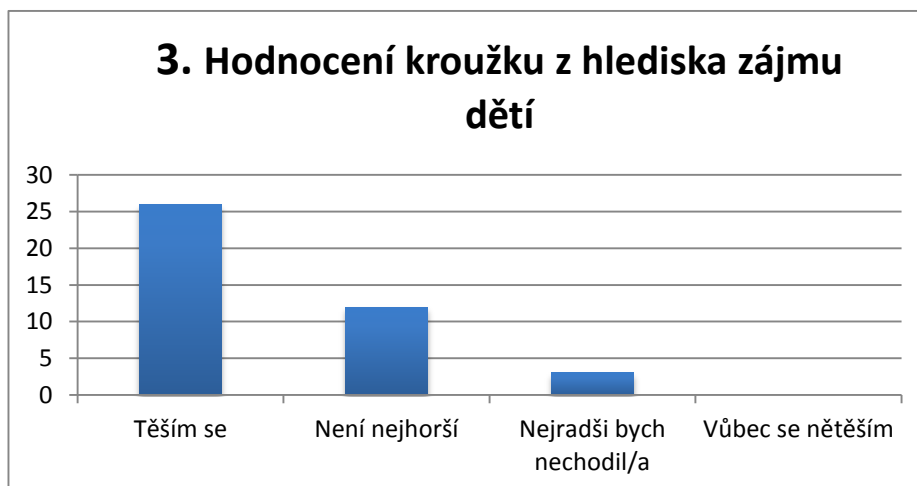
Graf č. 2 - Sebehodnocení školní úspěšnosti



Žáci měli v této otázce doplnit tvrzení „Ve škole mi to...“ výběrem z možností „jde“, „nejde“ a „jde v některých předmětech“. Ve všech skupinách bylo sebehodnocení podobné. V každé skupině byl počet žáků s odpověďmi, které odpovídají grafu, rozložen stejně. Stejně tomu bylo i u ostatních otázek. Nevyskytla se žádná výrazná skupina, která by vybočovala – v tomto případě například přílišným podceňováním vlastního školního úspěchu či naopak.

Žáci se většinou nehodnotí jako neúspěšní, což může být motivační prvek při práci na kroužku. Odpověď „ve škole mi to jde v některých předmětech“ ovšem svědčí o tom, že si uvědomují svoje nedostatky, na které je poté možné se v rámci kroužku zaměřit. U většiny žáků se jedná především o gramatiku českého jazyka a čtenářskou gramotnost a dále o matematické dovednosti.

Graf č. 3 - Hodnocení kroužku z hlediska zájmu dětí

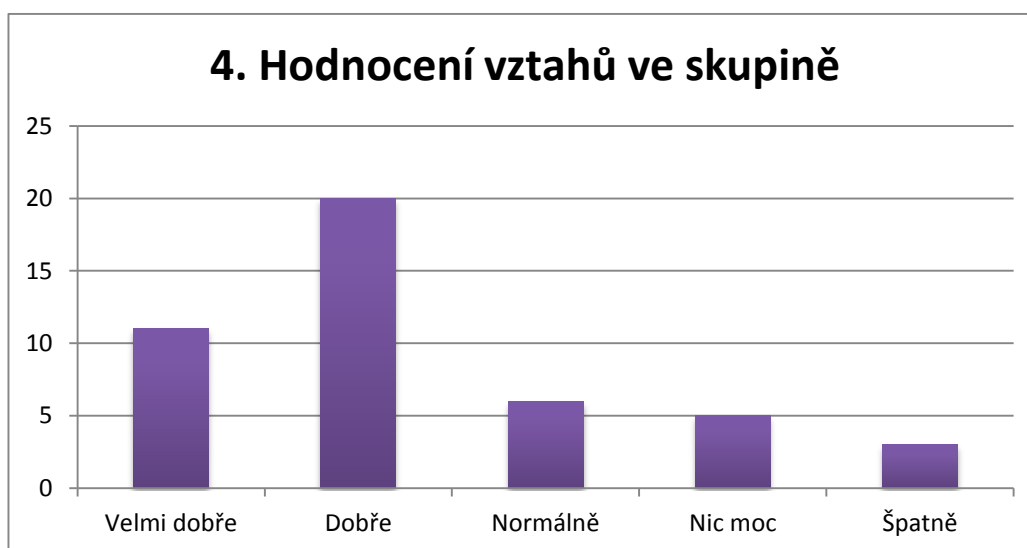


Další otázka zněla „Jak hodnotíš kroužek doučování?“ a řešila předpoklad, že „*postoj dětí ke kroužku skupinového doučování bude spíše pozitivní a většina dětí se bude na odpolední kroužky doučování těšit*“. Žáci vybírali z odpovědí „Těším se“, „Není nejhorší“, „Nejradši bych nechodil/a“ a „Vůbec se netěším“. U této otázky byla dále možnost doplnit odpověď slovním hodnocením – nejčastějším důvodem u odpovědi „těším se“ bylo zlepšení ve škole.

Dotazník byl dětmi vyplňován na konci školního roku. Hodnocení kroužku tedy odpovídá průběhu v celém školním roce, čímž je vyloučeno zkreslení hodnocení způsobené počáteční neznalostí fungování kroužku či prvotním nadšením.

Toto hodnocení bylo velmi důležité z hlediska motivace k práci na kroužku. Jedná se o podstatnou zpětnou vazbu pro vedoucí kroužku. Z výsledků vyplývá, že kroužek byl veden poměrně dobře, a i když je stále v čem se zlepšovat, byl zaměřen správným směrem.

Graf č. 4 - Hodnocení vztahů a klimatu ve skupině



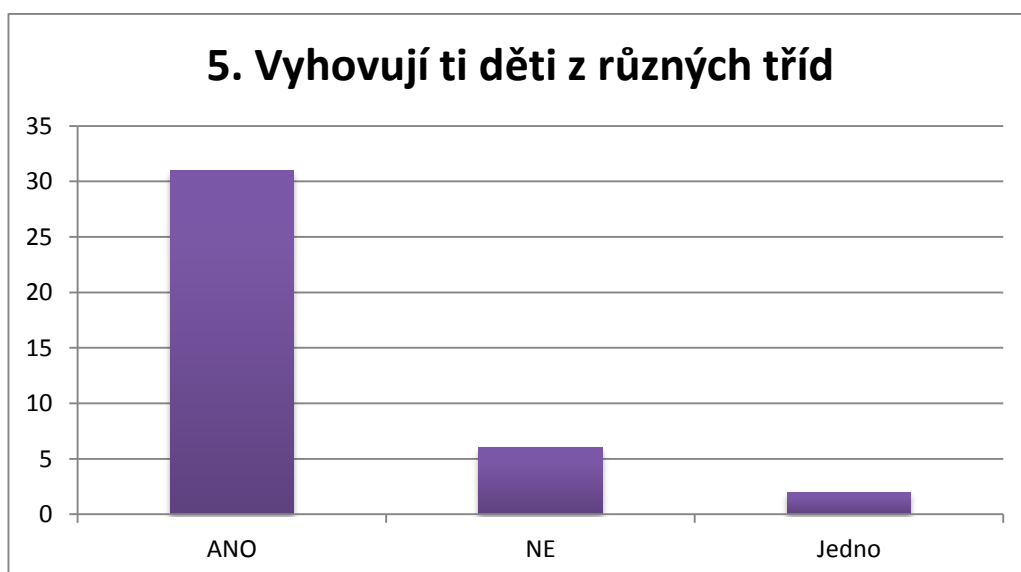
Graf ukazuje odpovědi žáků na otázku „Jak se cítíš mezi ostatními dětmi?“. Vztahy s ostatními dětmi na kroužku hodnotily děti pomocí obrázků – tzv. hodnotících smajlíků. Jednotlivé hodnocení odpovídalo těmto obrázkům:



Pokud tedy děti většinou zakroužkovaly odpověď „dobře“, je to velmi pozitivní, neboť vybraly klasický usměvavý smajlík, který má obecně značně kladné konotace.

Vytváření vztahů ve škole je poměrně komplexní proces a nelze je výrazně změnit kroužkem, kde se děti vídají jednou nebo dvakrát týdně přibližně na hodinu. Vztahy lze ovšem v rámci kroužků modifikovat a to se zároveň může pozitivně promítnout i do vztahů ve škole – ovšem nemusí to tak být. Děti, které se cítí mezi ostatními dětmi na kroužku špatně, zpravidla nejsou přijímány kolektivem ve škole. Právě vztahy ve skupině jsou jedním z nejzásadnějších motivačních prvků práce s danou skupinou. Souhlasné naladění skupiny je proto velice důležité. Z tohoto důvodu je také dobré v rámci kroužku zlepšovat vzájemné vztahy, ať už mezi dětmi samotnými, nebo mezi dětmi a dospělými (vedoucími kroužku), a to zejména pomocí seznamovacích her, skupinové práce, skupinových projektů a dalších aktivit zaměřených na rozvoj osobnostně sociálních dovedností dětí.

Graf č. 5 - Hodnocení vztahů z hlediska složení skupiny

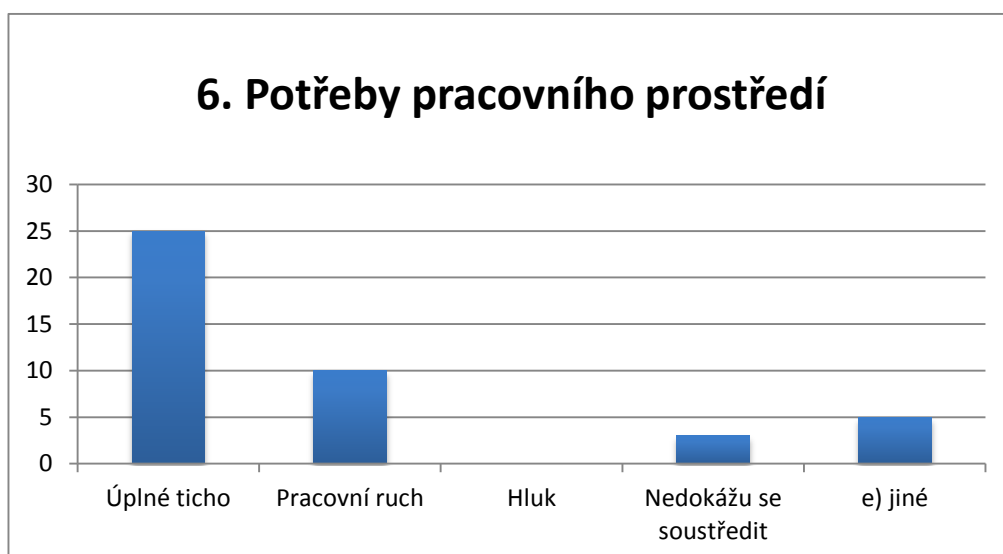


U grafu č. 5 se jednalo o odpovědi na otázku „Vyhovuje ti, že na kroužku jsou děti z různých tříd?“, kde žáci mohli odpovídat „ano“, „ne“ nebo „je mi to jedno“. Tato otázka se vztahovala k předpokladu, že *„dětem bude vyhovovat, že na kroužek doučování docházejí různé děti z různých tříd a skupiny tak nejsou věkově homogenní“*.

Jak už bylo zmíněno v prvním grafu týkajícím se věkového rozložení respondentů, kroužky nebyly homogenní. Na každém kroužku byly vždy děti namíchaný ze dvou nebo tří tříd. Proto bylo z hlediska potřeb jednotlivých dětí na kroužku důležité zjistit, zda jim toto namíchané složení vyhovuje, či nikoliv. Ve většině případů se ukázalo, že spojení různých tříd dětem vyhovuje. Děti opět měly možnost svoji odpověď doplnit o slovní zdůvodnění. Mezi důvody, proč jim vyhovuje, že na kroužku jsou různé děti z různých tříd, se objevovaly nejčastěji odpovědi „najdu si nové kamarády“ a dále „protože poznám nové děti“. Další odpovědi byly například: „protože s nimi je větší sranda; protože nejsou tak hrozné, kdyby byly tak hrozné, tak bych sem nechodil; jinak by tu byla nuda; protože se s nimi kamarádím a můžu s nimi pracovat; můžeme si pomoci a baví mě to“.

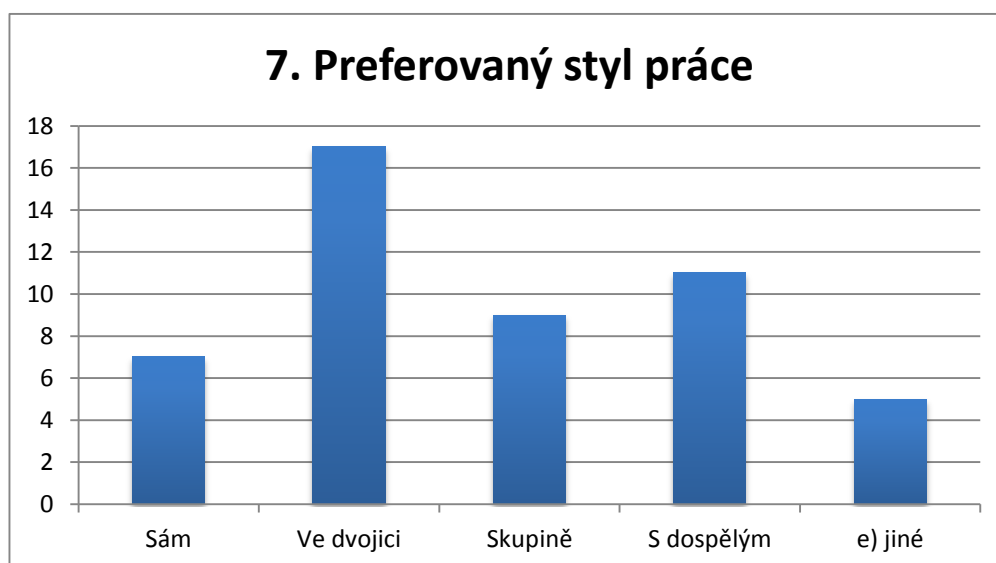
Naopak u odpovědí, v nichž děti uvedly, že jim nevyhovuje, že na kroužku jsou různé děti z různých tříd, se objevily důvody „protože nejsem zvyklý na ostatní“ a „protože se mezi nimi stydím“. To ovšem byla menšinová odpověď.

Graf č. 6 - Potřeby pracovního prostředí z hlediska hlučnosti ve třídě



Dále žáci doplňovali tvrzení „Na práci se nejlépe soustředím, když...“ s možností doplnění „je ve třídě úplné ticho“, „se ostatní potichu baví při práci“, „je ve třídě hluk“, „jsem ve třídě, tak se nedokážu soustředit nikdy“ či mohli doplnit odpověď vlastní. Předpoklad k této otázce zněl, že „*děti budou preferovat práci v prostředí, kde není naprosté ticho, ani přílišný hluk, ale vládne zde přirozený pracovní ruch*“. Předpoklad, že preferovaná odpověď na tvrzení „na práci se nejlépe soustředím, když...“ bude „se ostatní potichu baví při práci“, tedy že děti budou preferovat přirozený pracovní ruch ve třídě, byl stanoven na základě zkušenosti vycházející z pozorování a práce na kroužku. Předpoklad se ovšem nepotvrdil. Děti většinou odpovídaly, že se nejlépe soustředí, když je ve třídě úplné ticho. Zde se nabízí otázka, do jaké míry tato odpověď odpovídá realitě a děti skutečně preferují naprosté ticho, a do jaké míry se jedná o naučenou odpověď, která vychází z dětského předpokladu, že dospělý bude od nich právě takovou odpověď očekávat, neboť při výuce ve škole jsou děti neustále vedeny k tomu, že ve třídě má být klid a ticho. Ovšem rozpor mohl nastat také kvůli formulaci otázky položené v dotazníku. „Preferovat práci v určitém prostředí“ může být vnímáno odlišně než „nejlépe se soustředit za určitých podmínek“ – jak bylo formulováno v otázce. Pokud děti cítily, že v otázce je důraz na slově „soustředit se“, většina z nich mohla pochopitelně preferovat ticho – to ovšem mohlo být dáno tím, že si představily o dost jiný typ činnosti (například nějaký test, který opravdu vyžaduje velké soustředění) než průběžnou aktivitu (třeba s prvky hry), kterou implikuje původní předpoklad.

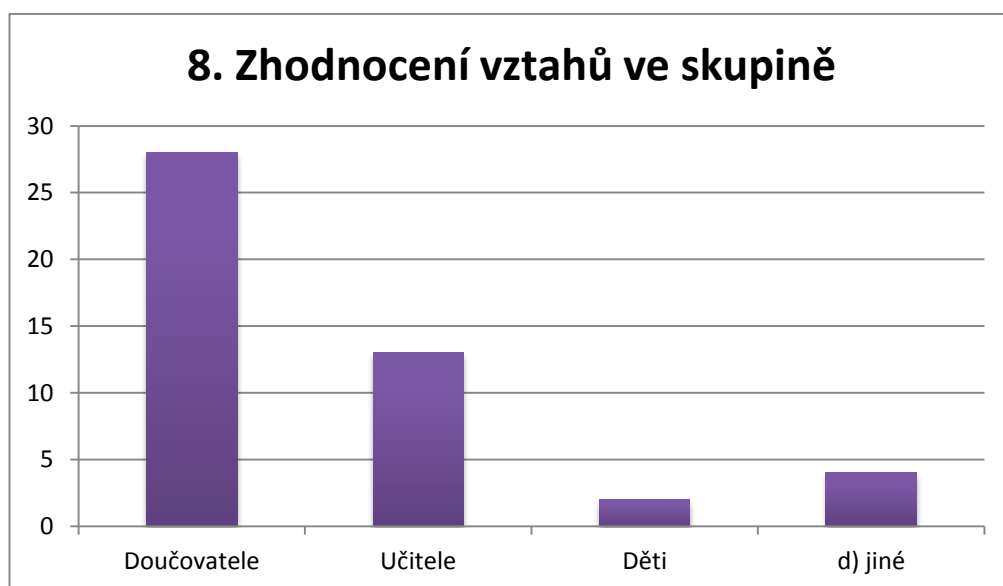
Graf č. 7 - Preferovaný styl práce z hlediska vztahů ve skupině



Jako další doplňovaly děti tvrzení „Nejraději pracuji...“. Na výběr měly varianty „sám“, „ve dvojici“, „ve skupině“, „s dospělým“ nebo otevřenou odpověď. Tato otázka měla za cíl zjistit, jaký pracovní styl děti preferují a jak jsou nastaveny vztahy ve skupině. Předpoklad pak byl, že *„ve vybraných skupinách budou děti preferovat práci ve dvojici s jiným dítětem či dospělým před samostatnou prací“*. Jako nejčastěji preferovaný způsob práce na kroužku vyšla dle předpokladu práce ve dvojici, a to především s kamarádem. Následovala práce s dospělým. V možnosti „jiné“ se objevily odpovědi typu: „když hrajeme hry ve skupinách; jak kdy; ve třech; se všemi...“

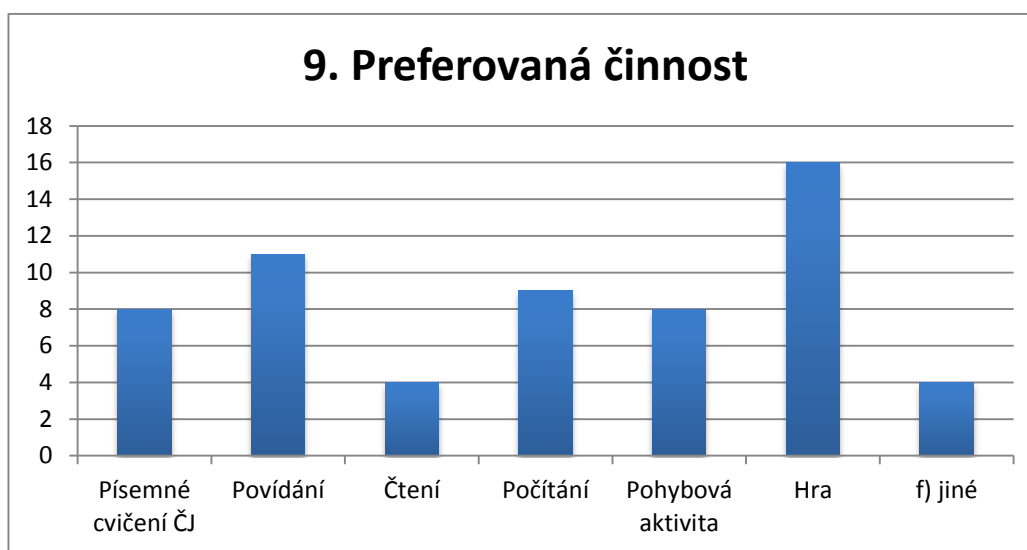
Preferovaný způsob práce je samozřejmě velmi individuální, což je zapotřebí mít při práci s jednotlivými dětmi vždy na paměti. Ovšem pokud jsou vztahy ve skupině dobré, budou děti opět raději pracovat společně, a naopak, pokud skupina nefunguje a děti se mezi ostatními (a to včetně dospělých vedoucích) necítí v pohodě, budou chtít raději pracovat samostatně a do práce s ostatními se nezapojovat. Proto je pozitivní, že odpověď „sám“ byla v tomto případě nejméně častou odpovědí.

Graf č. 8 - Zhodnocení vztahů a důvěry ve skupině



Graf č. 8 ukazuje, jak děti doplňovaly tvrzení „Když potřebuji pomoci, vím, že se mohu obrátit na...“, přičemž měly na výběr varianty „doučovatele“, „učitele“, „děti“ a volnou odpověď. Odpověď na tuto otázku byla důležitá pro hodnocení vztahů mezi dětmi a dospělými doučovateli a to z hlediska důvěry dětí dospělým. Jak už bylo zmíněno například u otázky a grafu č. 4, vztahy ve skupině jsou jedním ze zásadních činitelů, které mohou celou práci na kroužku ovlivňovat. Je proto pozitivní, že děti většinou odpověděly, že se mohou obrátit na doučovatele. Vypovídá to o tom, že děti cítí vůči doučovatelům důvěru a že se mezi dětmi a doučovateli podařilo vybudovat pozitivní vztah.

Graf č. 9 - Preferovaná činnost



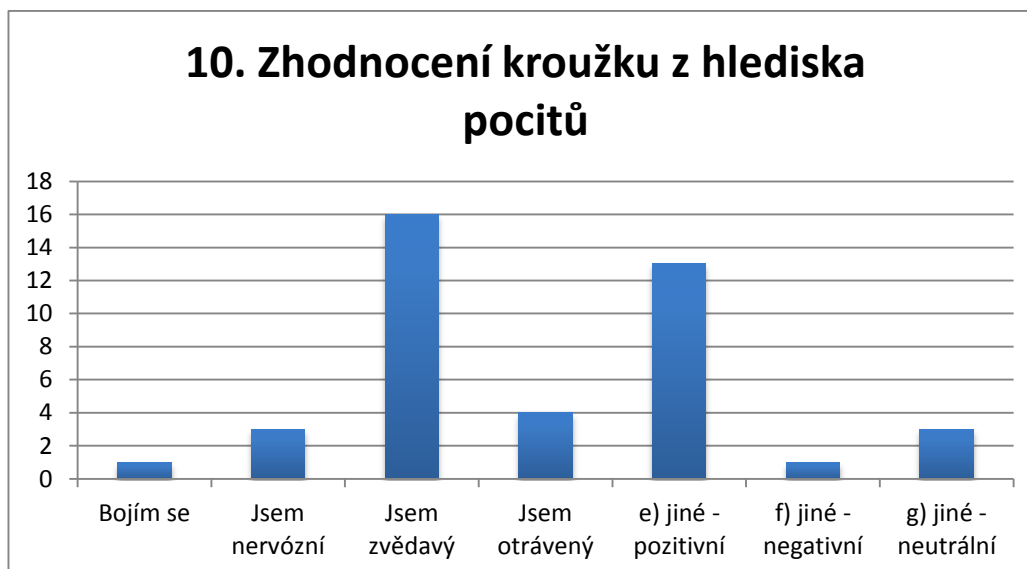
Následně bylo zjišťováno, jakou činnost děti na kroužku preferují. Proto měly doplnit výrok „Na kroužku dělám nejraději:“ jednou nebo více možnostmi z výběru „písemné cvičení z ČJ“, „povídání“, „čtení“, „počítání“, „pohybovou aktivitu“, „hru“ a otevřené možnosti sdělení. Předpokladem bylo, že „*nejoblíbenější činností dětí na kroužku bude hra*“.

Tento předpoklad se celkem očekávaně potvrdil a jako nejoblíbenější činnost na kroužku se skutečně ukázala hra. Následovalo povídání, jako další se umístilo počítání, které se ukázalo být o trochu méně oblíbené než písemná cvičení z českého jazyka, jež byla na stejné úrovni jako pohybové aktivity. To, že se pohybové aktivity neprojeví jako oblíbenější, bylo poměrně překvapující, neboť děti, především v nižším školním věku, jsou poměrně lačné pohybu.

Jako nejméně oblíbená aktivita se ukázalo čtení. Tato neoblíbenost vychází s největší pravděpodobností z toho, že děti docházející na kroužky skupinového doučování právě ve čtení nejčastěji selhávají. Většina dětí má problém jak s technikou čtení (pomalé, lámavé čtení, slabikování, či dokonce hláskování slov při čteném projevu), tak se samotnou prací s textem (jeho porozumění a vnímání čteného). Žáci, zejména ti z nepříliš podnětného prostředí, dosahují povětšinou v porozumění textu značně podprůměrných výsledků, což je později limituje jak ve vzdělávací dráze, tak v celém jejich životě. Proto se právě práce na rozvoji čtenářské gramotnosti ukázala jako velmi podstatná. Ač je čtení u dětí poměrně neoblíbená činnost, nebo spíše právě proto, je důležité u nich tuto dovednost rozvíjet a i tím přispívat k rozvoji kompetence k učení.



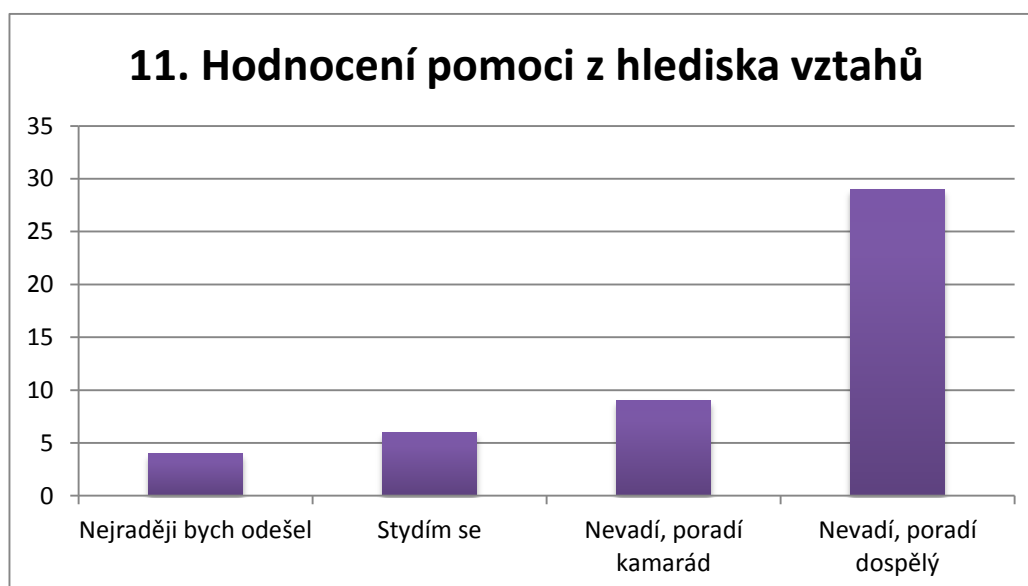
Graf č. 10 - Zhodnocení kroužku z hlediska pocitů a očekávání před kroužkem



Tentokrát byl tvrzení „Když jdu na kroužek, tak...“ doplněno jednou z následujících variant: „se bojím“, „jsem nervózní“, „jsem zvědavý/á“, „jsme otrávený/á“ a poslední volnou možností odpovědi. Stejně jako v případě otázky u grafu č. 3 se tento bod vztahoval k předpokladu, že *„postoj dětí ke kroužku skupinového doučování bude spíše pozitivní a většina dětí se bude na odpolední kroužky doučování těšit“*.

Jak již bylo zmíněno, dotazník byl dětmi vyplňován na konci školního roku, proto hodnocení odpovídá průběhu v celém školním roce a zkrslení například počátečním nadšením je vyloučeno. Skrze tuto otázku se opět získává důležitá zpětná vazba na vedení kroužku. Dozvídáme se, že kroužek byl veden poměrně dobře, a i když je stále v čem se zlepšovat, byl zaměřen správným směrem.

Graf č. 11 - Hodnocení pomoci z hlediska vztahů a důvěry ve skupině



Na vztahy a důvěru zejména vůči vedoucím kroužku mířil další bod dotazníku, v němž se tvrzení „Když pracuji na kroužku a nerozumím tomu...“ doplňovalo jednou z následujících možností: „mám pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/a“, „stydím se před ostatními“, „nevadí mi to, protože mi poradí kamarád“ a „nevadí mi to, protože mi to někdo z dospělých vždy vysvětlí“.

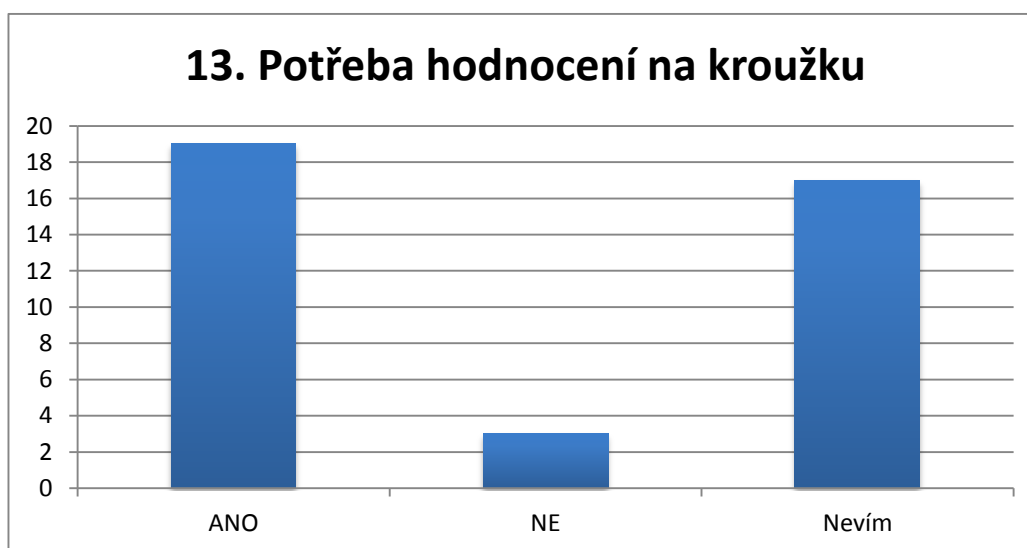
Z výsledků je vidět, že většina dětí vůči vedoucím na kroužku důvěru cítila, neboť nejčastější odpovědí bylo „nevadí mi to, protože mi to někdo z dospělých vždy vysvětlí“. Vedoucím kroužku se zde znovu dostává krásné zpětné vazby a dozvídáme se, že kroužek je směřován správným směrem a může tak dětem napomáhat ve vzdělávacím procesu a v rozvoji kompetence k učení.

Graf č. 12 - Pracovní morálka z hlediska zájmu na vypracování úkolů správně (sebehodnocení)



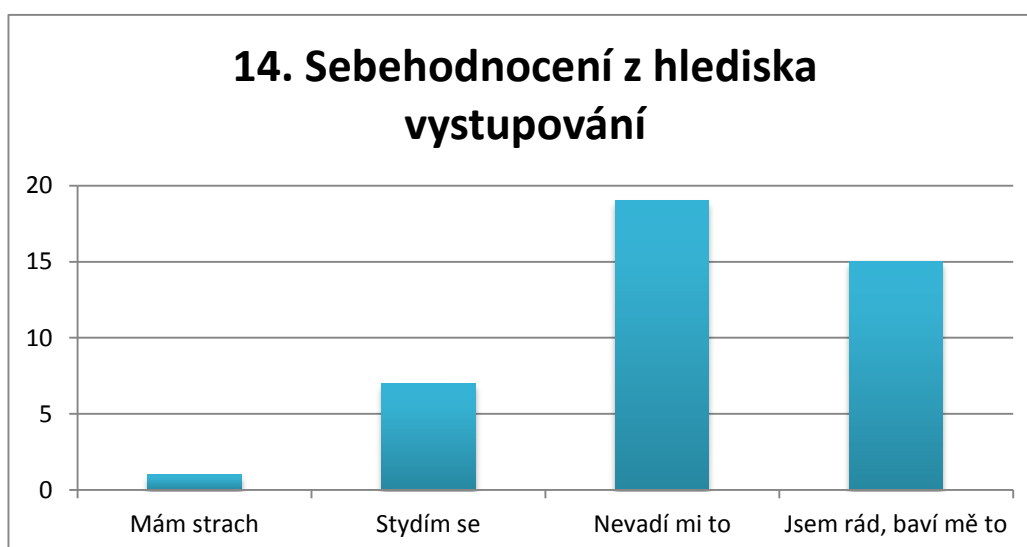
Dále děti doplňovaly tvrzení „Úkoly (úlohy), které dostávám na kroužku, se snažím napsat...“ s výběrem odpovědí „co nejlépe“, „co nejrychleji“, „hlavně aby to bylo hotové, ale nezáleží na správnosti“, „nepíši je, přijdou mi zbytečné“ a opět otevřená možnost odpovědi, kam děti mohly napsat cokoliv. Tato otázka měla zjišťovat, zda jsou děti motivované pracovat, i když se nejedná o klasickou výuku, ale o odpolední kroužek. Proto byla velmi příjemná zpětná vazba ve formě odpovědi na tuto otázku, kde se ukázalo, že většina dětí se snaží vypracovat úkoly na kroužku co nejlépe. To svědčí o tom, že děti jsou motivované pracovat i na odpoledním doučování ve formě kroužku.

Graf č. 13 - Potřeba hodnocení na kroužku (např.: známkování)



Překvapující byla reakce dětí na tvrzení „Chtěl/a bych být na kroužku hodnocený/á známkami nebo + a –.“ s možnostmi odpovědí „ano“, „ne“ a „nevím“. K této otázce se vázal předpoklad, že „většina dětí nebude chtít být na kroužku hodnocena“. Většina dětí ovšem v dotazníku odpověděla, že by na kroužku hodnocena být chtěla. Je to nejspíše dáno návykem, který si nesou ze školního vyučování. Děti jsou zkrátka zvyklé na konkrétní hodnocení (nejčastěji známkou), a pokud se jim ho nedostává, mohou se cítit nejistě nebo nemotivovaně.

Graf č. 14 - Sebehodnocení z hlediska vystupování a vztahů ve skupině



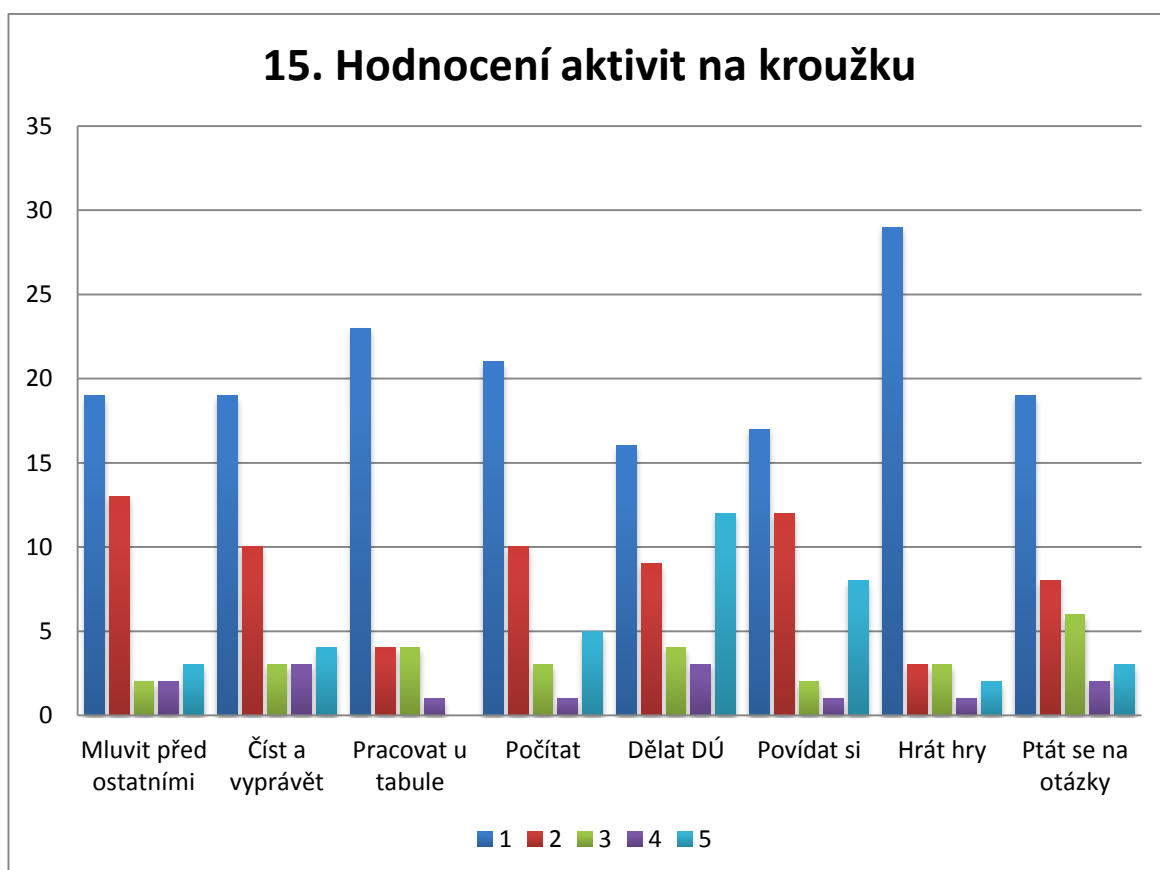
Tvrzení ke grafu č. 14 „Když mám mluvit před ostatními, tak...“ doplňovaly děti s možnostmi „mám strach“, „stydím se“, „nevadí mi to“, „jsem rád, baví mě to“. Otázka měla

směřovat na sebehodnocení dětí z hlediska vystupování a vztahů ve skupině a řešila předpoklad, že „*dětem na kroužku nebude vadit mluvit nahlas před ostatními*“. Odpovědi na tuto otázku byly opět důležité z hlediska vztahů ve skupině, proto je příznivé, že ve většině případů děti odpovídaly, že jim mluvení před ostatními nevadí, případně že mluví před ostatními rády a že je to baví. Pouze minimum dětí odpovědělo, že mají strach.

Je ovšem také důležité brát v potaz rozdílné povahy dětí. Těm, které jsou spíše extrovertní, nebude vystupování před ostatními dělat potíže, naopak si jej mohou užít, ovšem děti, které jsou spíše introvertní, mohou být stydlivější a mít problém s vystupováním před ostatními, i když jsou ve skupině vztahy dobře nastavené. Je důležité na to při vedení kroužku myslet, přistupovat k dětem jako k individualitám s odlišnými potřebami, nenutit je do výstupu, pokud o něj nestojí, a naopak poskytnout prostor dětem, které trochu exhibicionismu potřebují.

Na druhou stranu, pokud jsou vztahy ve skupině skutečně dobře nastaveny, může to, jak již bylo několikrát zmíněno, na děti působit jako dobrý motivační prvek. A tak i děti, které by se normálně styděly před ostatními vystoupit a promluvit, mohou v dobře fungující skupině najít odvahu, neboť se chtějí připojit k ostatním, ve skupině se cítí bezpečně a nebojí se případného zesměšnění či jiné negativní reakce.

Graf č. 15 - Hodnocení aktivit na kroužku



V následující otázce měly děti za úkol jednotlivé aktivity z kroužku oznámkovat stejně jako ve škole a to podle toho, jak je daná aktivita bavila. To znamená, že pokud dostala jedničku, bavila respondenta nejvíc, a naopak pokud dostala pětku, bavila ho nejméně. Pokyn u tohoto bodu zněl „Oznámkuj jako ve škole podle toho, jak Tě na doučování baví...“ a děti mohly známkovat následující aktivity: „mluvit před ostatními“, „číst a vyprávět o tom, co jsem četla/a“, „pracovat u tabule“, „počítat příklady z matematiky“, „dělat domácí úkoly“, „povídat si s ostatními“, „hrát hry“ a „ptát se na nejrůznější otázky“, což doplňovala poslední otevřená možnost, kde mohly děti napsat cokoliv. Tato otázka stejně jako otázka u grafu č. 9 (preferovaná činnost) řešila předpoklad, že „*nejoblíbenější činností dětí na kroužku bude hra*“.

Stejně jako u otázky ke grafu č. 9 se nejvíce jedniček očekávatelně vyskytlo u hraní her a poté následovala práce u tabule. Srovnatelné z hlediska udělených jedniček byly činnosti „mluvit před ostatními“, „číst a vyprávět“, „počítat“ a „ptát se na otázky“.

Zajímavé je srovnání právě s grafem č. 9, kde děti odpovídaly na otázku, jakou aktivitu na kroužku dělají nejraději. Šlo tedy o otázky, která zkoumaly stejný předmět, ovšem byly formulovány odlišně. V grafu č. 9 vyšlo čtení jednoznačně jako nejhůře hodnocená, tedy

nejméně oblíbená aktivita, na rozdíl od otázky č. 15, kde děti známkovaly aktivity podle toho, jak je baví, a kde jako nejhůře hodnocená aktivita vyšlo dělání domácích úkolů. Tato zdánlivá změna v postoji vůči čtení může být způsobena pouze tím, že v předchozí otázce nebyly domácí úkoly v nabídce a dále formou hodnocení. Zatímco v prvním případě děti zkrátka nezakroužkovaly čtení jako oblíbenou aktivitu, nyní, když musely čtení přesně ohodnotit, se již mohl konkrétněji projevit jejich vztah k této aktivitě, kterou nakonec vyhodnotily (možná i s ohledem na výběr ostatních aktivit) jako ne zas tak špatnou.

Graf č. 16 - Sebehodnocení výkonu na kroužku



V předposledním bodě dotazníku doplňovaly děti tvrzení „Na kroužku...“ výběrem z možností „mi to jde“, „mi to nejde“ a „záleží na tom, co děláme“. Většina dětí usoudila, že jim to na kroužku skupinového doučování jde, tedy že jsou úspěšné. To je znovu velmi pozitivní z hlediska motivace. Pro práci na kroužku je podstatné, aby zde děti nepocíťovaly selhání, ale naopak úspěch. To může přispět i k budování pozitivního vztahu k učení celkově.

Poslední otázka v dotazníku byla otevřená. Děti měly možnost napsat jaká aktivita (či celá hodina) se jim na kroužku nejvíce líbila. Mezi odpověďmi se objevilo: psaní úkolů; povídání; hrát si a učit se; matematika; práce s mapami; praktické činnosti; kreslení a povídání příběhů; psaní u tabule; povídání o dějepisu; poznávání stromů; všechno. Ovšem nejčastější odpovědí bylo hraní her.

### 8.3 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Kroužek skupinového doučování byl zkoumán z hlediska potřeb dětí ohledně průběhu, vedení a obsahu kroužku.

Z dotazníkového šetření vyplynulo následující:

a) Předpoklad, že jejich postoj ke kroužku skupinového doučování bude spíše pozitivní a většina dětí se bude na odpolední kroužky doučování těšit, se potvrdil. Většina dětí v hodnocení kroužku skutečně uvedla, že se těší na odpoledne, kdy je doučování, a že když jdou na kroužek, převládají u nich pozitivní postoje a naladění.

b) Předpoklad, že ve vybraných skupinách budou děti preferovat práci ve dvojici s jiným dítětem či dospělým před samostatnou prací, se potvrdil taktéž.

c) Předpoklad, že dětem bude vyhovovat, že na kroužek doučování docházejí různé děti z různých tříd a skupiny tak nejsou věkově homogenní, se potvrdil.

d) Předpoklad, že děti budou preferovat práci v prostředí, kde není naprosté ticho, ani přílišný hluk, ale vládne zde pracovní ruch, se nepotvrdil.

e) Předpoklad, že nejoblíbenější činností dětí na kroužku bude hra, se potvrdil.

f) Předpoklad, že většina dětí nebude chtít být na kroužku hodnocena, se nepotvrdil.

g) Předpoklad, že dětem na kroužku nebude vadit mluvit nahlas před ostatními, se potvrdil.



## **9 Pracovní výstup – kroužek skupinového doučování**

### **9.1 Charakteristika kroužku skupinového doučování**

Skupinové doučování je společně s doučováním individuálním jedna z forem podpory vzdělávání, které pražská pobočka sociální integrace Člověka v tísní poskytuje dětem ohroženým sociálním znevýhodněním. I tato forma práce s dětmi může být jednou z možných podpůrných opatření, která pomáhají dětem překonávat obtíže ve vzdělávacím procesu. Kroužek byl samozřejmě pro děti veden zdarma a jeho chod zajišťovali pracovníci skupinového vzdělávání (koordinátoři vzdělávacích služeb) a dobrovolníci organizace Člověk v tísní. Podmínkou účasti byl zájem a pravidelná docházka.

Kroužek skupinového doučování probíhal přímo v učebnách spolupracujících škol. Konal se pravidelně vždy dvakrát týdně a trval přibližně hodinu. Nicméně délka trvání kroužku záležela především na domluvě se školou, na rozvrhu dětí a na jejich zapojení do jiných kroužků. Ideální bylo, pokud kroužek mohl trvat až 90 minut – pak se mohly střídát různé aktivity a hry a stihl se i společný začátek a závěr kroužku. Ovšem taková časová dotace nebyla bohužel možná na všech školách. Někde trval kroužek pouze 45 minut, jinde 60 minut. Tomu poté byla přizpůsobena i samotná náplň kroužku.

Kroužek byl určen především pro žáky 3. až 5. třídy, ovšem na některých školách docházeli i žáci 1. a 2., případně 6. a 7. třídy. Při stanovování velikosti skupiny bylo důležitým kritériem alespoň částečné zachování individuálního přístupu k dětem, proto byl stanoven maximální počet 4 dětí na dobrovolníka. Ne všude se, obzvláště ze začátku, dařilo tento počet udržet, ale postupně se ukázalo, že pro zdárný průběh kroužku je poměrně zásadní tento počet nepřekračovat.

Během kroužku byla často narušován klasická kompozice třídy, aby děti doučování nevnímaly jen jako další vyučovací hodinu. Například na začátku si děti mohly sednout do kroužku na zem, přivítat se, vedoucí jim mohl říci, co je čeká, a udělat docházku. Poté se děti usadily k práci. Ukázalo se, že je příjemné při práci spojit stoly dohromady tak, aby všichni seděli u jednoho společného stolu, případně si děti mohly posedat po menších skupinkách a dobrovolníci se mezi nimi střídali.

Na první hodině bylo kromě seznámení důležité také stanovit společná pravidla, ať už v ústní, nebo v písemné formě – například je vymyslet při brainstormingu, k čemuž byla využívána tabule nebo připravené papíry.

Na kroužcích byla nakonec stanovena tato pravidla:

- Chováme se k sobě hezky
- Respektujeme se
- Chodíme včas
- Nevyrušujeme
- Jsme připraveni na hodinu
- Mluvíme slušně
- Nehrajeme si s mobilním telefonem

Pokud děti samy s takovými pravidly nepřišly, nenápadně k nim byly nasměrovány, třeba pomocí vhodných otázek (A jak byste chtěli, abychom se tady k sobě chovali? apod.). Podstatné ovšem bylo, aby pravidla byla stanovena společně s dětmi, případně aby si děti samy taková pravidla stanovily. Je pochopitelně snazší se později odvolávat na taková pravidla, na kterých jsme se společně dohodli.

Při nedodržování pravidel bylo vždy důležité zhodnotit, o jak velký prohřešek se jedná. Určité malé prohřešky, což byly takové, které se netýkaly skupiny – například pozdní příchod, zvonění mobilu, nechození a neomlouvání, nečinnost během hodiny, atd. – se nemusely řešit hned během kroužku, aby se hodina zbytečně nezdržovala. O takových prohřešcích si mohl vedoucí hodiny s dítětem promluvit individuálně až po jejím konci. Ovšem u větších prohřešků, tedy takových, které se už nějakým způsobem dotýkaly skupiny – jako například vulgarismy, zlobení, fyzické násilí, atd. – bylo důležité reagovat hned. Mezi nejdůležitější pravidla totiž patřil vzájemný respekt a hezké chování ke druhému. Pokud to děti porušily, bylo možné se během kroužku odkázat na pravidla a dát jasně najevo před skupinou, že takové chování není v pořádku. Až po skončení kroužku, případně v rámci závěrečného hodnocení hodiny se mohlo přistoupit k individuálnímu řešení. Jak již bylo zmíněno, vzájemné vztahy mezi dětmi i mezi vedoucími na kroužku jsou jedním ze základních motivačních prvků. Je tedy velmi důležité dodržovat právě pravidlo vzájemného respektu a neubližování si, aby se děti cítily na kroužku dobře a bezpečně. To se také ukázalo v dotazníkovém šetření, kdy právě otázky mířící na vztahy ve skupině byly ve většině případů odpovězeny kladně.

Během hodin doučování děti nebyly hodnoceny tak, jak jsou na to zvyklé ze školy, ovšem uplatňovány byly principy formativního hodnocení. Žáci nebyli srovnáváni mezi sebou, ale důraz byl kladen na dosahování učebních cílů u každého z nich. Toto hodnocení je založeno na důrazu na komunikaci mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem, na pravidelném a častém

vyhodnocování žákovské práce (poskytnutí zpětné vazby – informace o tom, co se podařilo, na co je třeba se zaměřit v budoucnu a jak konkrétně je třeba postupovat), dále na práci s chybou – děti jsou vedeny k tomu, aby chybu samy aktivně dokázaly najít a opravit –, a především je kladen důraz na oceňování a chválení dětí během celé hodiny kroužku. Ovšem jak vyšlo najevo v dotazníkovém šetření, děti si spíše přejí být na kroužku skupinového doučování hodnoceny. Z toho lze vyvodit, že je možné i na kroužku zavést hodnocení, například formou odměn, nálepek, bodů, atd., které děti mohou dostávat za práci, snahu či hezké chování.

Závěr kroužku byl věnován společnému zhodnocení. Použity byly jednoduché projektivní techniky, díky kterým měly děti prostor pro sebehodnocení a vyjádření pocitů z hodiny – jak se dítěti během hodiny dařilo, co se mu povedlo či nepovedlo, co se líbilo či nelíbilo a podobně.

## **9.2 Struktura kroužku**

Hodinu kroužku vždy vedl jeden z dospělých (zpočátku pouze koordinátor, po čase bylo možné převést přípravu kroužku na dobrovolníky), který vše připravil (zajistil materiály, pomůcky, atd.) a rozdával úkoly dětem i dobrovolníkům. Samotná struktura kroužku byla původně stanovena takto:

- společný začátek: kontrola docházky (třídní kniha, prezenční listina), otázka na začátek, společný úkol (naučení se nového slova, úvodní hra, apod.),
- usazení ke stolu, práce na školní látce – dle potřeby a domluvy s učitelem,
- odpočinková aktivita (hra, protažení, apod.),
- práce na rozvoji potřebných kompetencí,
- společné ukončení: projektivní technika – shrnutí, kdo co se naučil, udělal, jak se komu dařilo.

Je důležité stanovit si, co je pro děti podstatné a jaké jsou možnosti kroužku, a poté se během kroužku zaměřit právě na danou oblast. Jako důležitá oblast se ukázala práce na rozvoji kompetencí, a to především rozvoj spolupráce, komunikace a čtenářských dovedností a také rozvoj kompetence k učení, jak bylo již zmíněno v teoretické části. Kroužek skupinového doučování byl tedy zaměřen především na učení hrou a prohlubování zmíněných kompetencí, přičemž docházelo zároveň k opakování a procvičování školní látky.

## 10 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zpracovat problematiku začleňování žáků s potřebou podpůrných opatření, do hlavního vzdělávacího proudu – a to nejen z teoretického hlediska, ale především tak, že bude připraveno a realizováno výzkumné šetření potřeb dětí, které docházejí na kroužky skupinového doučování, určené pro žáky s potřebou podpůrných opatření při výuce. Tento přístup měl odhalit možnosti práce a vedení kroužku, které by zúčastněným dětem nejvíce vyhovovaly, a popsat kroužek skupinového doučování jako jednu z možných forem podpůrných opatření.

Žáci jsou často z nepodnětného prostředí a zdá se, jako by rodiče, kteří si nevědí se svými potomky rady, přenášeli zodpovědnost na školu a očekávali, že ta jim děti vychová a udělá z nich úspěšné studenty. Tak to ovšem bohužel nefunguje a fungovat nemůže, neboť výuka na českých školách, především pak v prvních letech studia, klade velmi silný důraz právě na domácí přípravu. Škola tedy spoléhá na to, že rodiče se budou doma s dětmi učit a připravovat je, zatímco rodiče očekávají od školy, že děti dostatečně připraví, a pokud děti začnou selhávat, jejich deficit bude možné dohnat pomocí nárazového doučování či právě vzdělávacích kroužků. To samozřejmě není zcela možné. Docházka dětí na kroužek skupinového doučování jim nezajistí zásadní zlepšení ve škole či lepší prospěch. Kroužek má ovšem možnost cílit u dětí na trochu jiné oblasti. Především rozvíjet výše popsané kompetence a tím alespoň částečně ovlivňovat vzdělávací kariéru a snad i předcházet úplnému selhání dětí v hlavním vzdělávacím proudu.

Školám lze doporučit, aby se věnovaly intenzivnější a pravidelnější prevenci zaměřené na školní přípravu a práci a na komunikaci s rodinou, tedy aby pokud možno předcházely selhávání dětí skrze podpůrná opatření, mezi něž může patřit i skupinové doučování. Školy by se do budoucna měly snažit právě o bližší spolupráci a komunikaci s rodiči selhávajících žáků. Rodiče těchto žáků mohou mít ovšem velmi často ke škole nedůvěřivý či odmítavý postoj a v takových případech je komunikace značně obtížná. Nabízí se tedy komunikace skrze různé prostředníky, což může v určitých ohledech zajišťovat i kroužek skupinového doučování. Je totiž zásadní, aby si děti osvojily základní učební návyky. Pokud si je neosvojí přímo v rodině, je třeba jim k osvojení těchto návyků pomoci jinými formami a prostředky a předcházet tím selhání dětí v hlavním vzdělávacím proudu.

## 11 Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vydání. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1

BLAŽKOVÁ, Veronika. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. 64 s. ISBN 978-80-7290-646-8

BOŘKOVCOVÁ, M., BOŘOKOVEC, M. a kolektiv. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013. 169 s.

CO DĚLÁME. *Férová škola*. [online]. c2015 [cit. 23. 10. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.ferovaskola.cz/o-projektu>>

HAJSKÁ, M. a kolektiv. *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturní výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám. Závěrečná zpráva z výzkumu*. Ústí nad Labem: Člověk v tísni, o. p. s. a UJEP, 2008.

JANKŮ, Kateřina. *Kapitoly z integrativní speciální pedagogiky*. 2. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita. 80 s.

KDO JSME. *Liga lidských práv*. [online]. c2015 [cit. 23. 10. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <<http://llp.cz/o-nas/kdo-jsme/>>

KOSTLÁN, František. Uplynulo 6 let od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. Vzdělávání romských dětí se ale příliš nezměnilo. *Romea.cz* [online]. 13. 11. 2013 [cit. 4. 1. 2014]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/>>

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2015. 35 s. ISBN 978-80-87456-57-6

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online]. 10. 5. 2013 [cit. 3. 1. 2014].  
Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/file/1554?highlightWords=nativ>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. [online]. c2013 [cit. 25. 10. 2015].  
Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu 2015 - Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. [online]. c2013 – 2016 [cit. 3. 2. 2016].  
Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>>

MOREE D. a kolektiv. *Než začneme s multikulturní výchovou - od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2008. 110 s. ISBN: 978-80-86961-61-3

O NÁS. *ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*. [online]. c2013 [cit. 23. 10. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.cosiv.cz/o-nas-2/>>

PRO RODIČE – VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. *ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání*. [online]. c2013 [cit. 23. 10. 2015].  
Dostupné na World Wide Web: <<http://www.cosiv.cz/pro-rodice/>>

PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4

PRŮCHA, J. Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 16(1), 28–41. 2006. [cit. 23. 10. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/988/801>>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2

STANDARDY FÉROVÉ ŠKOLY. *Férová škola*. [online]. c2015 [cit. 23. 10. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>>

ÚPLNÉ ZNĚNÍ ZÁKONA č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. *Sbírka zákonů č. 317/2008*. ISSN 1211-1244

ÚŘAD VLÁDY ČR. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. c2014 [cit. 3. 1. 2014]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.socialni-zaclenovani.cz/>>

## **12 Seznam příloh**

Příloha 1 - Seznam aktuálních zákonů, vyhlášek, mezinárodních úmluv a dalších dokumentů, které souvisejí s výukou a vzděláváním tak, jak je uveden na portálu Inkluze.cz.

Příloha 2 – Dotazník použitý v dotazníkovém šetření



Příloha 1 - Seznam aktuálních zákonů, vyhlášek, mezinárodních úmluv a dalších dokumentů, které souvisejí s výukou a vzděláváním tak, jak je uveden na portálu Inkluze.cz.

Zákony:

- Školský zákon č. 561/2004 Sb. - úplné znění s vyznačením změn
- Zákon o pedagogických pracovnících – platný k 1. září 2012
- Zákon o sociálních službách – Zákon č. 206/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 108/2006 Sb.

Vyhlášky:

- Vyhláška č. 72/2005 Sb. – Úplné znění, účinné k 1. 9. 2011, s vyznačením změn
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. – Úplné znění, účinné k 1. 9. 2014, s vyznačením změn
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. – Úplné znění, účinné k 1. 9. 2011, s vyznačením změn
- Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška č. 505/2006 Sb, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách

Nariadení vlády:

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Mezinárodní úmluvy:

- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

Další dokumenty:

- Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25 099/2007–24-IPPP
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

**Člověk v tísní, o.p.s. – Programy sociální integrace – Skupinové doučování**  
**Evaluace doučování – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY**

**1. Do jaké třídy chodíš?** .....

**2. Ve škole:**

- a) mi to jde                      b) nejde mi to                      c) mi to jde v některých předmětech

**3. Jak hodnotíš kroužek doučování?**

- a) těším se na odpoledne, kdy je doučování  
b) raději bych dělal/a něco jiného, ale ani doučování není nejhorší  
c) raději bych dělal/a něco jiného a nejradši bych na doučování nechodil/a  
d) vůbec se netěším na odpoledne, kdy je doučování

**4. Jak se cítíš mezi ostatními dětmi na kroužku?**

- a) velmi dobře                      b) dobře                      c) normálně                      d) nic moc                      e) špatně



**5. Vyhovuje ti, že na doučování jsou různé děti z různých tříd**

- a) ano                      b) ne

PROČ? .....

**6. Na práci (učení) se nejlépe soustředím, když:**

- a) je ve třídě úplné ticho                      b) se ostatní potichu baví při práci                      c) je ve třídě hluk  
d) jsem ve třídě, tak se nedokážu soustředit nikdy                      e) .....

**7. Na kroužku nejraději pracuji:**

- a) sám                      b) ve dvojici                      c) skupině                      d) s dospělým                      e).....

**8. Když potřebuji pomoct, vím, že se mohu obrátit na:**

- a) doučovatel      b) učitele      c) děti      d) .....

**9. Na kroužku dělám nejraději:**

- a) písemné cvičení z ČJ      b) povídání      c) čtení      d) počítání      d) pohybovou aktivitu  
e) hru      f) .....

**10. Když jdu na kroužek, tak:**

- a) se bojím      b) jsem nervózní      c) jsem zvědavý/á      d) jsem otrávený/á      e).....

**11. Když pracuji na kroužku a nerozumím tomu:**

- a) mám pocit, že bych se nejraději sebral/a a odešel/a  
b) stydím se před ostatními  
c) nevadí mi to, protože mi poradí kamarád  
d) nevadí mi to, protože mi to někdo z dospělých vždy vysvětlí

**12. Úkoly (úlohy), které dostávám na kroužku, se snažím napsat:**

- a) co nejlépe      b) co nejrychleji      c) hlavně aby to bylo hotové, ale nezáleží mi na správnosti  
d) nepíšu je, přijdou mi zbytečné      e) .....

**13. Chtěl/a bych být na kroužku hodnocený známkami nebo + a – :**

- a) ano      b) ne      c) nevím

**14. Když mám mluvit před ostatními, tak:**

- a) mám strach      b) stydím se      c) nevadí mi to      d) jsem rád, baví mě to

**15. Oznámkuji jako ve škole podle toho, jak Tě na doučování baví:**

a) mluvit před ostatními	1	2	3	4	5
b) číst a vyprávět o tom, co jsem četl/a	1	2	3	4	5
c) pracovat u tabule	1	2	3	4	5
d) počítat příklady z matematiky	1	2	3	4	5
e) dělat domácí úkoly	1	2	3	4	5
f) povídat si s ostatními	1	2	3	4	5

g) hrát hry	1	2	3	4	5
h) ptát se na nejruznější otázky	1	2	3	4	5
i)	1	2	3	4	5

**16. Na kroužku:**

a) mi to jde

b) nejde mi to

c) záleží na tom, co děláme

**17. Jaká aktivita (hodina) se ti na kroužku nejvíce líbila?**

.....

.....